DOCUMENT RESUME

ED 137 423 UD 016 681

AUTHOR Caouette, Charles E.; Bourbeau, Gerald
TITLE Recherches Sur La Psychologie de L'enfant de Milieu Defavorise. Rapport- synthese. (Research Relating to the Psychology of the Child in Disadvantaged Environments. Summary Report).
INSTITUTION Island of Montreal School Council (Quebec).
PUB DATE 76
NOTE 70p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$3.50 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Affective Behavior; Attention; *Child Psychology; *Cognitive Processes; *Disadvantaged Youth; Doctoral Theses; Dyslexia; *Educational Research; Language Development; Masters Theses; Mental Retardation; Motivation; Self Concept
IDENTIFIERS Quebec; *Quebec (Montreal)

ABSTRACT

Thirteen doctoral dissertations and five masters theses are summarized in this report of research on the disadvantaged child. Contained in each individual summary are the detailed descriptions of the experimental task, the results obtained and the analysis of these results. The eighteen individual theses are concerned with topics such as: cognitive functioning; language; attention; intelligence; affective functioning; socio-affective development; motivation and self-concept; attitudes towards school; and programs of intervention. The report concludes with a brief analysis of the principal contributions of all of these works. (BV)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

ED124423

CP01 B6 S1

Conseil scolaire
de l'île de Montréal
DEC. 1976

Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé

Rapport-synthèse

Charles E. Caouette
avec la collaboration de Gérald Bourbeau

Table des matières

Liminaire	4
Introduction	5
Chapitre premier: Études de facteurs d'ordre cognitif	8
I- Recherches sur le langage	9
1. Le répertoire des structures du langage chez les élèves de 1ère année. (Thèse de Michel Pagé)	9
2. La complexité des structures du langage chez les élèves de 10 ans et de 16 ans. (Thèse de Judith Comeau)	12
3. Utilisation du langage comme support de la pensée en situation d'apprentissage. (Thèse de Louise Tassé)	14
4. Utilisation du langage par rapport au geste pour fin d'expression. (Thèse de Martine Ross-Burger)	16
5. Étude comparative de deux groupes d'enfants dyslexiques de milieux socio-économiques différents (milieu moyen et milieu défavorisé). (Thèse d'Anne Salomon-Reynaud)	17
II- Recherche sur l'attention	19
6. Étude expérimentale de la capacité d'attention. (Thèse de Paule Bock-Roche)	19
III- Recherches sur l'intelligence et les structures mentales	21
7. Prérequis intellectuels et difficultés en mathématiques. (Thèse de Carole Ledoux-Martel)	21
8. Le diagnostic du "retard mental" et le niveau socio-économique. (Thèse de Jean Morse-Chevrier)	24
9. Le potentiel de retardés mentaux avec ou sans déficience physiologique. (Thèse de Michel Dionne)	27
Conclusion	29

Chapitre deuxième: Études de facteurs d'ordre affectif 30

I- Le développement socio-affectif 31

10. Différents comportements sociaux. (Thèse de Louise Durocher) 31

11. Comportements de dépendance et d'autonomie. (Thèse de Louise Gatien) 33

II- Les interactions entre la motivation, l'auto-évaluation et le rendement 34

12. Les effets des stimulations sociales sur le rendement, l'auto-évaluation et le niveau d'aspiration. (Thèse de Gérald Bourbeau) 34

13. Motivation à l'accomplissement et l'auto-évaluation chez des sur-productifs et des sous-productifs. (Thèse de Ramzi Salamé) 36

III- Les attitudes face à l'école 39

14. Les attitudes scolaires d'enfants de milieux défavorisés et moyen (Thèse d'Yves Choquette) 39

Conclusion 40

Chapitre troisième: Études de programmes d'intervention 41

I- Interventions ayant l'élève comme objet 42

- La médiation verbale 42

15. Les habiletés psycho-motrices. (Thèse de Françoise Fafard) 42

16. La motivation. (Thèse de Michel Claes) 43

II- Interventions sur la tâche scolaire 47

17. Le système de récompenses. (Thèse de Rodrigue Otis) 47

18. Le contenu de la tâche. (Thèse de Jacques Tardif) 49

Conclusion 50

Conclusion 51

I- Principales contributions des recherches effectuées 52

II- Éléments d'une nouvelle problématique 54

1. Le système d'évaluation 55

2. Nouvelle formulation des problèmes d'éducation en milieu défavorisé 56

Appendice I: Prévention des échecs en milieu défavorisé 58

Appendice II: L'enfant en milieux défavorisés 62

Appendice III: Formation et attitudes des enseignants 64

Liste des thèses 68

LIMINAIRE

Il convient, tout d'abord, de situer le document qui suit dans son contexte historique.

C'est alors que nous dirigions le Bureau de Psychologie de la C.E.C.M. que nous avons pris conscience des problèmes aigus que vivaient à l'école les enfants de milieu défavorisé.

En 1967, dans le cadre du Congrès du Conseil de l'Enfance exceptionnelle du Québec nous présentions une communication sur la prévention de l'échec scolaire en milieu défavorisé; le texte de cette communication apparaît en annexe (Appendice 1).

En 1968-69, nous assumions la responsabilité de créer une section de psychologie scolaire au Département de psychologie de l'Université de Montréal; cette section offrait aux étudiants de maîtrise et de doctorat en psychologie appliquée la possibilité d'acquérir une formation les préparant de façon spécifique à intervenir en milieu scolaire. Comme dans ces programmes d'études les travaux de recherche occupaient une place très importante, nous avons voulu que ces recherches "universitaires" rejoignent le plus possible les préoccupations majeures du milieu scolaire.

C'est ainsi que nous avons considéré comme prioritaire d'entreprendre des recherches sur les enfants de milieu défavorisé.

À Montréal, des projets d'intervention commençaient déjà à être élaborés et appliqués auprès des populations socio-économiquement défavorisées, projets dont certains comportaient une étroite collaboration entre des institutions scolaires et diverses agences sociales.

Ces interventions s'inspirant très souvent de modèles américains, tels ceux de Head Start, et ne pouvant s'appuyer que sur une littérature scientifique étrangère, nous avons élaboré un vaste programme de recherche sur la psychologie de l'enfant défavorisé de milieu urbain québécois.

Notre projet a été soumis à l'Institut de recherche pédagogique (I.R.P.) du Ministère de l'Éducation qui nous a octroyé deux subventions de recherche, l'une en 1969-70, l'autre en 1970-71. Ces subventions ont permis d'aider de diverses façons des étudiants de maîtrise et de doctorat en psychologie scolaire qui désiraient entreprendre telle ou telle recherche spécifique. Les travaux de ces étudiants, près d'une vingtaine, étaient dirigés et coordonnés par un comité de direction constitué de monsieur Michel Pagé, de madame Annie Méar et de moi-même. Le comité de direction était lui-même assisté d'un comité de consultants dont faisaient partie mademoiselle Aimée Leduc, monsieur Pierre-W. Bélanger, monsieur Claude Hébert, madame Louise Coderre, monsieur Jean-Claude Corbeil.

La realisation d'études scientifiques sur un sujet aussi complexe que celui de l'éducation des enfants de milieu défavorisé nécessite, il va de soi, la constitution d'une équipe de recherche. La formule que nous avons utilisée comporte cependant des inconvénients sérieux qu'il importe de signaler dès maintenant.

Tout d'abord, l'équipe étant forcément mobile, le fait que personne, ni professeur ni étudiant, n'ait pu se consacrer à temps plein (au moins pendant une période de temps assez longue) au travail de recherche a constitué un handicap majeur. En second lieu, les normes académiques imposant que les recherches des étudiants soient réalisables dans le cadre de leur programme d'études (soit une année pour la maîtrise et deux années pour le doctorat), il a fallu parfois beaucoup trop restreindre ou morceler les divers projets de recherche. Par ailleurs, les étudiants pouvaient disposer de 3 ou 5 années après la fin de leur scolarité pour déposer leur thèse; en conséquence, dans plusieurs cas il a fallu attendre un temps assez long pour disposer des matériaux nécessaires à la poursuite des recherches. Pour des raisons analogues, il n'a pas été possible de faire, sur une même population d'enfants, des études longitudinales qui eussent été fort précieuses.

En ce qui concerne le milieu d'expérimentation (dans la plupart des cas, les écoles de la C.E.C.M.), nous avons également dû tenir compte de contraintes pratiques. C'est ainsi que pour éviter que nos recherches ne perturbent trop la vie de l'école ou l'horaire des élèves, les assistants de recherche ont été dispersés dans diverses écoles ou divers secteurs du territoire; cette dispersion a rendu plus ardue la tâche de constituer les échantillons (groupes expérimentaux et groupes contrôle) et a empêché que les mêmes enfants soient évalués sous divers aspects complémentaires. De même, il a été quasi impossible de faire un travail quelque peu suivi avec les enseignants ou les professionnels du milieu scolaire.

Enfin, six ans après le début de ces travaux de recherche, le moment est venu de tirer le meilleur parti possible des travaux effectués.

Il ne faut certes pas chercher à retrouver dans ce document que nous soumettons aux administrateurs scolaires, aux éducateurs et aux chercheurs, l'unique apport de nos programmes de recherche.

D'une part, une importante documentation a été réunie au laboratoire de recherche de psychologie scolaire, documentation qui comporte, il va de soi, les diverses thèses utilisées dans la préparation de ce document. En second lieu, ces recherches ont largement contribué à la formation scientifique des psychologues professionnels qui oeuvrent maintenant dans diverses commissions scolaires du Québec. En troisième lieu, les travaux de recherche que notre équipe a effectués ont déjà connu une certaine diffusion lors de colloques et de congrès, et ils ont également suscité de nouvelles recherches et des programmes d'intervention multidisciplinaires.

Le document que nous présentons se veut donc un jalon susceptible de faciliter une certaine intégration des données recueillies sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé.

Nous espérons que ce rapport contribuera à sensibiliser le public aux problèmes (toujours actuels) des milieux défavorisés, et qu'il servira de stimulant pour tous ceux qui se consacrent déjà à l'amélioration des services éducatifs offerts aux jeunes de ces milieux.

Au nom de ceux à qui la lecture de ce rapport sera utile, nous voulons dès maintenant remercier chacun des étudiants qui s'est consacré à des travaux de recherche, les spécialistes qui ont agi comme consultants, les membres du comité de direction et, plus spécialement monsieur Michel Pagé qui, en plus d'effectuer une recherche de doctorat sur le langage, a dirigé sept des thèses dont il sera fait mention. Nous voulons remercier aussi les autorités de la C.E.C.M., les directions d'école et les enseignants pour leur collaboration, et le Ministère de l'Éducation pour son aide financière.

Nous voulons, enfin, remercier monsieur Gérald Bourbeau, qui a collaboré de très près à la rédaction du document, et mademoiselle Claire Harel pour le travail de dactylographie et de révision du texte.

Notre gratitude s'adresse, enfin, au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, qui a accepté de subventionner la préparation de ce rapport et d'en assumer la diffusion, et à monsieur Claude Hébert, coordonnateur des mesures de rattrapage en milieu défavorisé, qui nous a assisté de ses judicieux conseils.

Charles E. Caouette

1. Problèmes de milieu défavorisé

En 1968, les "problèmes scolaires" des enfants provenant des milieux socio-économiquement défavorisés du Québec préoccupaient d'autant plus les éducateurs et administrateurs scolaires que l'on tentait, plus que jamais auparavant, d'instaurer au Québec une réelle démocratisation du système scolaire, celle-ci visant non seulement à garantir à tous les enfants l'accès à l'école mais surtout des chances égales d'y réussir et de s'y développer de façon optimale.

Dans les zones grises de Montréal, la proportion des élèves de niveau élémentaire ou secondaire présentant des problèmes de comportement ou d'échec était telle que d'importantes mesures devaient être prises dans l'immédiat.

La littérature scientifique, celle qui provenait de l'Angleterre et des Etats-Unis notamment, montrait que ces problèmes scolaires des élèves de milieu défavorisé n'étaient pas particuliers à Montréal ou au Québec mais qu'ils se retrouvaient dans bien d'autres pays industrialisés, sinon tous.

Dans les secteurs défavorisés de Montréal, on constatait donc qu'un grand nombre des enfants se présentaient à l'école sans préparation suffisante, que le taux d'échecs et de redoublement de classe y était de beaucoup supérieur à celui des autres secteurs de la ville. Par ailleurs, beaucoup d'enfants qui avaient réussi de façon satisfaisante au cours des premières années de fréquentation scolaire manifestaient ultérieurement une baisse importante de rendement et une perte quasi totale de motivation. D'autres, en nombre assez alarmant, s'ajoutaient continuellement aux enfants déjà nombreux nécessitant des classes spéciales pour arriérés pédagogiques, pour déficients mentaux ou pour mésadaptés socio-affectifs.

A l'absentéisme déjà grave dans ces milieux s'ajoutait l'abandon précoce des études par un nombre impressionnant d'adolescents. Quant à ceux qui continuaient de fréquenter l'école, ils se retrouvaient, pour la grande majorité d'entre eux, dans les voies les plus faibles et menant à des occupations de niveau inférieur. Ce cheminement scolaire qui n'a rien en soi de très enthousiasmant, et qui demeurait le lot de la plupart des enfants de ces milieux, suscitait des problèmes de discipline et de comportement dans un milieu où déjà beaucoup d'enfants se présentaient à l'école sérieusement handicapés sur le plan socio-affectif, suite à des expériences familiales défavorables ou à de nombreux placements en foyers nourriciers. Par ailleurs, la distribution géographique de la pauvreté et celle de la délinquance se recoupaient tellement qu'on n'hésitait pas à considérer les milieux défavorisés comme générateurs de délinquance et de criminalité.

Il était vrai, enfin, comme l'école le constatait, que dans beaucoup de cas on ne pouvait guère compter sur les parents pour aider l'enfant à s'intégrer au milieu scolaire et à y progresser. Les familles "à problèmes multiples" étaient fort nombreuses dans les zones défavorisées. Quant aux autres familles, elles apportaient assez peu de collaboration à l'école, plusieurs parce qu'elles n'y croyaient pas beaucoup elles-mêmes, d'autres parce qu'elles ne savaient pas trop comment elles auraient pu collaborer. Plusieurs de ces parents avaient déjà assez de problèmes à régler à la maison, et ils attendaient qu'on les fasse venir à l'école le jour où on ne saurait plus que faire avec l'enfant.

2. Volonté d'intervention

Il suffisait de prendre conscience de cette situation dramatique, et d'en informer les autorités du système scolaire et la population en général, pour qu'un accord soit vite fait sur la nécessité et l'urgence d'adopter des mesures très spéciales pour remédier à cette situation.

A cette époque, au plan de la santé et du bien-être social, divers ministères et divers organismes avaient déjà pris des mesures pour tenter d'améliorer les conditions de vie des populations habitant les zones défavorisées. Toutefois, l'éducation n'en était encore dans ce domaine qu'à ses premiers tâtonnements. C'est depuis très récemment, en effet, que les organismes d'éducation s'intéressaient activement à ces problèmes; par ailleurs, faute de recherches valables effectuées sur les populations défavorisées du Québec, les premières tentatives pédagogiques ne pouvaient s'appuyer que sur des recherches américaines (lesquelles rejoignaient des populations très différentes des nôtres) ou sur des projets du type Head Start (dont l'orientation de départ était remise en question).

Il ressortait donc à cette époque que seules des recherches sérieuses sur nos propres milieux défavorisés permettraient d'entreprendre une action pédagogique susceptible d'avoir des résultats positifs et à long terme.

3. Options de base

Ce qu'il importe de faire ressortir ici, c'est la *problématique générale* dans laquelle se sont situés non seulement les programmes d'intervention qui débutaient à Montréal mais également le projet de recherche que nous avons élaboré.

Il est évident que, face aux problèmes sérieux et complexes des milieux défavorisés, l'on ne peut songer à entreprendre une action corrective ou préventive sans avoir identifié, au moins de façon approximative, les sources et les causes de ces problèmes.

Quand il s'agit plus précisément des problèmes scolaires rappelés plus haut, et qui peuvent être regroupés en deux grandes catégories, à savoir les problèmes d'apprentissage et les problèmes d'adaptation, on est porté très spontanément à tenir comme premier responsable de ces problèmes, l'un des facteurs ou des agents suivants: l'enfant lui-même, la famille et le milieu, l'école comme institution et système, la société elle-même dans sa globalité.

Or ce choix du "premier responsable" se fait presque de façon spontanée: c'est, en effet, un choix qui se fonde avant tout sur des "intuitions", lesquelles sont généralement *un reflet direct* de sa propre appartenance à un groupe de professionels ou de son adhésion à une classe sociale ou à une option politique. Mais ce choix est très déterminant et il affecte par la suite non seulement l'orientation de l'action mais même la démarche scientifique de la recherche. Ce n'est pas la même littérature que l'on scrute selon ce premier choix que l'on a fait et, surtout, ce n'est pas de la même façon que l'on interprète les recherches déjà effectuées et leurs résultats expérimentaux.

Au moment où nous élaborions les grandes lignes de notre projet de recherche, l'effort de déterminer les causes profondes des problèmes scolaires en milieu défavorisé donnait lieu à diverses options que nous regroupons ici sous quatre chefs principaux.

Pour plusieurs, et c'est le cas de presque tous ceux qui oeuvrent en éducation, le premier responsable de l'échec scolaire, c'est l'enfant défavorisé lui-même. Bien sûr, on ne dit pas que l'enfant est coupable, mais les difficultés qu'il rencontre pour réussir à l'école ou pour s'y adapter sont attribuées aux caractéristiques spécifiques qu'il présentait dès son arrivée à l'école. La littérature scientifique disponible à l'époque fournissait de très longues élaborations sur les caractéristiques psychologiques des enfants défavorisés. De plus, celles-ci rencontraient à ce point les observations quotidiennes des éducateurs que peu de raisons justifiaient une attitude sceptique à leur égard. Pour ceux qui font d'emblée une telle option, il est évident que c'est chez l'enfant lui-même que l'on peut retracer les causes de ses problèmes scolaires, et c'est sur lui qu'il faut agir pour solutionner ces problèmes ou les prévenir.

D'autres reconnaissent aussi l'existence chez l'enfant défavorisé de caractéristiques qui prédéterminent ses échecs scolaires et ses problèmes d'adaptation et de comportement. Mais, pour eux, l'enfant n'est que la victime de conditions familiales ou sociales défavorables. C'est la famille surtout, compte tenu de l'entourage social immédiat, qui crée ces caractéristiques chez l'enfant ou en provoque l'apparition. Selon cette optique, c'est d'abord le "stock héréditaire" transmis par les parents qui explique les déficiences de l'enfant ou, encore, c'est la façon dont ces parents font l'éducation de base de l'enfant qui est lacunaire et qui provoquera chez lui un retard de développement affectant toute la scolarité ultérieure. (On trouvera en Appendice 2 la description que fait de l'enfant défavorisé une directrice d'école fort expérimentée).

Là encore, la littérature abondait de descriptions et d'analyses sur les traits négatifs des "sous-cultures" et sur leurs habitudes éducatives.

Pour d'autres, c'est l'école elle-même qu'il faut remettre en question et qu'il faut tenir responsable de l'échec des enfants de milieux défavorisés. C'est tout le système scolaire qui défavorise l'enfant par les contenus implicites et les valeurs qu'il véhicule, par ses approches élitistes, ses modes d'évaluation comparative et compétitive. Bref, l'école reflète une culture fondamentalement étrangère à la population défavorisée; l'école sert bien les classes privilégiées et rejoint leurs préoccupations de mobilité sociale personnelle. Aux enfants de ces milieux, il est possible de réussir à l'école, de poursuivre de longues études et, grâce aux diplômes, de se maintenir dans cette classe d'élites dont font partie leurs parents, grâce à leurs études antérieures ou à leur succès dans les affaires.

La littérature scientifique, surtout dans le domaine de la sociologie (que l'on songe, par exemple, aux premiers travaux de Beaudelot et Establet) révélait avec force et avec statistiques à l'appui, l'inadaptation de l'école aux populations socio-économiquement et culturellement défavorisées, et l'efficacité de l'école à maintenir privilégiées (et à déculpabiliser) les classes déjà privilégiées.

Pour de nombreux auteurs, enfin, il est tout à fait irréaliste de traiter les problèmes scolaires des milieux défavorisés sans replacer immédiatement ceux-ci dans le contexte global de la société. Dans la société industrielle de type capitaliste qu'est la nôtre, le système scolaire a un rôle très précis à jouer; maintenir la société en place et favoriser l'intégration harmonieuse de la jeune génération dans cette société. Or, l'école joue très bien son rôle. Si notre système économique crée et maintient un certain pourcentage de pauvres et de chômeurs, il n'est pas surprenant ou aberrant que l'école crée et maintienne un certain pourcentage d'enfants échouant et abandonnant. Ces phénomènes reflètent, prétend-on, les différences individuelles, les différences culturelles et socio-économiques inhérentes à l'homme et à la société humaine. Un problème embarassant demeure toutefois: la concentration des pauvres et de leurs enfants qui échouent à l'école dans des quartiers précis des grands centres urbains. Pour ces auteurs, les problèmes de populations défavorisées ne sont qu'un des symptômes d'une société "malade", certes capable d'assurer une certaine paix sociale (par la répression des troubles et des contestations) mais incapable d'assurer une réelle justice sociale. Ce n'est donc pas sur les victimes de ce système qu'il faut agir mais sur les complices du système et sur le système lui-même. Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner de façon positive les problèmes des enfants de milieu défavorisé, problèmes auxquels l'école tente vainement de s'attaquer.

4. Programme de recherche

Quant à nous, dans les cadres relativement étroits de la psychologie face aux problèmes aussi complexes que ceux des milieux défavorisés, nous étions spontanément sensibilisés surtout aux deux premiers ordres de facteurs, à savoir ceux qui concernent l'enfant lui-même et ceux qui se rapportent à son milieu familial.

Il y avait une nette corrélation entre des variables socio-économiques, tels les revenus du père, la scolarité des parents, etc. et l'insuccès à l'école. Cette évidence ne pouvait en soi susciter ou justifier des recherches psychologiques précises.

Toutefois, un article de Jensen proposa des perspectives intéressantes de recherche[1]. Dans cet article, Jensen affirmait que les variables d'ordre strictement socio-économique (revenus, occupation, voisinage) avaient beaucoup moins d'influence sur l'intelligence et l'éducabilité que des variables d'ordre proprement psychologique.

Ces affirmations de Jensen nous incitèrent donc à proposer une étude systématique de la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé.

On peut résumer ainsi les postulats ou les hypothèses de départ. L'école doit connaître les caractéristiques ou déficits psychologiques des enfants de milieu défavorisé si elle veut adopter des mesures de type correctif ou préventif. Par ailleurs, si ces caractéristiques ou déficits sont des conséquences directes et inévitables des conditions socio-économiques qui définissent les populations défavorisées, on devrait retrouver ces caractéristiques chez tous les enfants qui subissent ces conditions de vie. Une étude comparative d'enfants de milieu moyen et de milieu défavorisé devrait donc mettre en évidence l'existence et l'ampleur des déficits des enfants défavorisés.

Le lecteur peut maintenant comprendre le programme de recherche que nous avons élaboré en 1968-69.

Les difficultés d'apprentissage et les échecs, les problèmes d'adaptation scolaire, l'absentéisme et l'abandon précoce des études nous paraissaient s'expliquer surtout par trois ordres de facteurs: des facteurs d'ordre cognitif et intellectuel (niveau d'intelligence générale, structures mentales); des facteurs d'ordre instrumental (langage, perception, psychomotricité, attention et concentration); et des facteurs d'ordre socio-affectif (attitudes, valeurs, image de soi, niveau d'aspiration, etc.).

Il était également envisagé que d'autres recherches pourraient rejoindre d'autres variables, particulièrement les relations professeurs-élèves et la perception et les attitudes des enseignants face aux élèves de milieu défavorisé. Sur ces derniers points, des données d'observation et des réflexions, susceptibles de fonder certaines hypothèses de recherche, ont déjà été livrées dans une communication, dont le texte apparaît en appendice 3.

Dans un premier temps, nous étions donc à la recherche des facteurs susceptibles d'expliquer les échecs scolaires et les problèmes d'adaptation et de comportement des enfants de milieu défavorisé.

Toutefois, pour l'ensemble de ces recherches parcellaires, un même problème méthodologique se posait, celui de la constitution des échantillons. Comment constituer des échantillons représentant bien les milieux défavorisés et les milieux moyens et qui soient en même temps, comparables sous tous les aspects autres que celui sur lequel portait spécifiquement la recherche? Si l'on veut, par exemple, comparer le langage d'enfants de six ans appartenant à l'un et à l'autre milieu, faut-il s'assurer d'abord que

(1) JENSEN, A.R. The Culturally Disadvantaged: Psychological and Education Aspects. Educational Research. Vol. 10. 1967-68

ces enfants soient d'un niveau mental comparable ? Si l'on ne contrôle pas cette variable, ne risque-t-on pas d'être incapable d'expliquer la différence hypothétique du niveau de langage des deux groupes d'enfants? En effet, si les enfants de milieu défavorisé présentent, par hypothèse toujours, un langage moins développé que celui des enfants de milieu moyen, ce déficit sera-t-il une caractéristique propre des enfants de milieu défavorisé ou une caractéristique d'enfants moins développés intellectuellement?

Pour résoudre cette difficulté méthodologique importante, nous avons décidé de rendre comparables les échantillons sous toutes les variables autres que celle qui faisait l'objet précis de la recherche. De ce point de vue, les échantillons en devenant comparables demeuraient certes représentatifs de leur milieu, mais cette représentation n'était pas nécessairement proportionnelle. Pour revenir au facteur langage, on pourrait, par exemple établir qu'à intelligence comparable les enfants des deux milieux ont atteint un même niveau de langage, tout en admettant, par ailleurs, qu'il soit possible qu'il y ait en milieu défavorisé un plus grand nombre d'enfants accusant un certain retard du développement mental et donc, parallèlement, un certain retard du langage. Mais seule une telle précaution méthodologique nous semblait pouvoir garantir que les différences observées entre les groupes d'enfants seraient directement attribuables aux différences de milieu socio-économique et culturel. Tous les enfants de ce milieu rencontrant les critères par lesquels on caractérise habituellement le milieu défavorisé devraient donc présenter les mêmes lacunes, si celles-ci sont dues au milieu lui-même.

5. Présentation du rapport

Il n'était pas très aisé de dégager les éléments essentiels et les contributions spécifiques des dix-huit recherches dont nous voulions rendre compte (soit treize de doctorat et cinq de maîtrise). La plupart de ces recherches ont fait l'objet de thèses déjà officiellement déposées et acceptées (onze à l'Université de Montréal, une à l'Université de Louvain, une à l'Université de Caen); deux ne sont pas encore déposées dans leur forme définitive et trois sont encore en voie de rédaction.

Ces diverses thèses comportent les sections classiques de toute thèse: une revue critique de la littérature scientifique, suivie des objectifs ou des hypothèses de la recherche; une section méthodologique précisant la nature de l'échantillon, les tâches expérimentales et leur mode de présentation; enfin, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Comme l'ensemble de ces thèses représente un matériel considérable, et comme notre objectif n'est pas de faire une analyse critique des recherches effectuées mais tout simplement d'en faire rapport, le texte que nous présentons a laissé de côté les revues de littérature et certains aspects d'ordre méthodologique. Seuls les concepts psychologiques nécessaires à la compréhension de la recherche sont rappelés de façon aussi claire et concise que possible. Le lecteur trouvera donc dans ce document une description relativement détaillée des tâches expérimentales et du déroulement de l'expérience; il trouvera également les résultats obtenus et l'interprétation qu'en font les auteurs. Afin de présenter ces résultats dans un texte continu, les tableaux et les analyses statistiques ne sont pas rapportés dans ce rapport. Qu'il suffise de mentionner que les seuils de probabilité retenus sont généralement de .05; c'est en référence à ce seuil que les différences seront dites significatives ou non significatives.

Le rapport que nous soumettons comporte trois chapitres. Dans le premier chapitre, on retrouve les diverses recherches qui ont porté sur les facteurs d'ordre cognitif, c'est-à-dire les facteurs d'ordre proprement intellectuel ou instrumental (langage, perception, motricité, mémoire, intelligence générale). Sont regroupés dans le second chapitre les travaux qui ont étudié les facteurs d'ordre socio-affectif. Quant aux recherches qui ont consisté en programmes d'intervention visant à améliorer le rendement scolaire, elles font l'objet du troisième chapitre.

Dans la conclusion de ce rapport, nous dégagerons, dans une première partie, les principales contributions de l'ensemble des recherches présentées; dans une seconde partie, à travers une démarche davantage critique et prospective, nous proposerons les lignes directrices d'une nouvelle politique de recherche et d'intervention éducative en milieu défavorisé.

Chapitre I

Études de facteurs d'ordre cognitif

Sous ce titre général d'études de facteurs d'ordre cognitif se retrouvent les divers travaux qui ont porté sur le langage, la capacité d'attention et sur l'intelligence comme telle. C'est par rapport à ces facteurs surtout que les chercheurs étrangers semblaient avoir observé les déficits les plus importants chez les enfants de milieu défavorisé. Ce sont donc ces facteurs qu'ont abordés les premiers travaux de recherche.

On a tout d'abord accordé une place privilégiée au langage, notamment pour les raisons suivantes. D'une part, depuis longtemps les éducateurs observaient chez les enfants de milieu défavorisé des déficiences importantes: les enfants s'exprimaient moins aisément par le langage, leur vocabulaire était plus limité, leurs structures de phrases étaient souvent très pauvres et stéréotypées. Il semblait aussi aux enseignants que les approches pédagogiques utilisées réussissaient très peu à transformer et à enrichir ce langage premier ou naturel de l'enfant; au contraire, il semblait s'installer chez l'enfant une sorte de "diglossie": le bon français, qui devenait presque une langue académique, et le langage courant du milieu, auquel les enfants revenaient spontanément dès qu'ils cessaient de s'adresser au personnel de l'école. D'autre part, le langage étant un instrument privilégié de développement mental (les travaux de Piaget le démontrant amplement) et le français constituant non seulement un objet d'apprentissage mais un facteur important pour l'apprentissage des autres disciplines (mathématiques, histoire, géographie, etc.), il va de soi que l'étude de ce facteur devait être plus poussée.

Toutefois, comment étudier le langage, non pas dans ses aspects extérieurs d'articulation ou même de vocabulaire, mais dans ses dimensions les plus importantes et les plus reliées au développement mental et à la réussite académique et, surtout, comment se donner des instruments plus appropriés à la collectivité québécoise que les tests standard, provenant généralement de l'étranger ?

La première recherche effectuée dans ce domaine a donc poursuivi un double objectif: élaborer un instrument d'évaluation du langage adapté à notre milieu et, en second lieu, comparer le langage d'enfants de six ans provenant de milieux socio-économiques différents, soit de milieu défavorisé, d'une part, et de milieu moyen, d'autre part. La question que se posait l'auteur à cet égard était la suivante: dès les débuts de leur fréquentation scolaire, les enfants de milieu défavorisé présentent-ils des déficiences linguistiques susceptibles d'expliquer leurs échecs scolaires?

Cette démarche initiale de recherche s'est ensuite poursuivie dans diverses directions. Un autre chercheur s'est, en effet, consacré à l'étude des structures de langage d'enfants plus âgés, soit de 10 et de 16 ans, tandis qu'un autre recherchait de quelles façons la médiation verbale pouvait favoriser l'apprentissage chez des enfants de première année. Par ailleurs, une étude expérimentale a été menée auprès d'enfants de 6 et de 8 ans pour évaluer l'usage relatif des mots et des gestes dans la communication, selon que les enfants proviennent de milieu moyen ou de milieu défavorisé.

Enfin, pour compléter la présentation des travaux de recherche portant sur le langage, un rapport sera fait d'une étude comparative de deux groupes d'enfants dyslexiques de milieux socio-économiques différents.

Au terme de cette première partie consacrée aux études sur le langage, nous présenterons les travaux qui ont porté sur la capacité d'attention et sur l'évaluation de l'intelligence.

I- Recherches sur le langage

1. Le répertoire des structures du langage chez les élèves de 1ère année

À l'école, les enfants doivent comprendre des messages écrits, ou parlés, constitués de phrases dont les structures peuvent varier en complexité. Il peuvent arriver à comprendre les phrases ayant certaines structures, alors qu'ils peuvent ne pas comprendre le sens de phrases ayant d'autres structures. Par ailleurs, ils construisent dans leur langage spontané des phrases illustrant un certain nombre de toutes les structures possibles.

Pour Michel Pagé (1971) la question est ici de savoir si, dès la 1ère année, des enfants de milieux socio-économiques moyen et inférieur diffèrent quant au répertoire de structures qu'ils peuvent construire (langage expressif) ou qu'ils peuvent comprendre (langage réceptif).

À propos de la notion de structure de la phrase, disons qu'une phrase peut contenir une fonction sujet et une fonction verbe. La phrase peut aussi contenir en plus une fonction attribut, complément d'agent, etc... La décomposition d'une phrase en différentes fonctions met en relief la structure syntaxique de la phrase. En plus de l'analyse de la structure syntaxique, il est possible de faire l'analyse de la structure syntagmatique. L'analyse syntagmatique pénètre à l'intérieur des fonctions cernées par l'analyse syntaxique (sujet, verbe, complément, attribut), et elle voit comment est composée chacune de ces fonctions constitutives de la phrase.

Ces deux niveaux d'analyse de la structure de la phrase suggérés par Corbeil (1968) (1) trouvent leur illustration dans l'exemple suivant. Dans la phrase "les très belles routes encouragent le tourisme", l'analyse syntaxique distingue trois fonctions primaires: sujet (les très belles routes), verbe (encouragent) et objet (le tourisme); au niveau syntagmatique, l'analyse de la fonction sujet la décompose en une fonction nominale (routes), une fonction d'adjectivation (très belles) et une fonction d'actualisation (les).

La grammaire d'une langue permet la construction de phrases présentant une grande diversité de structures syntaxiques et syntagmatiques. Et, d'une certaine façon, maîtriser une langue c'est, entre autres choses, être capable de comprendre et aussi de construire des phrases diversifiées au point de vue des structures syntaxiques et syntagmatiques.

A. Échantillon

Pour procéder à l'étude des structures syntaxiques et syntagmatiques du langage expressif et réceptif, la recherche commence par examiner le langage de 100 enfants âgés, de 6:03 ans à 7:02 ans. Ceux-ci sont inscrits dans une première année régulière, sauf 14 enfants qui se trouvent en classe d'attente; aucun enfant ne double la première année. Aucun enfant n'est unique, et il y a au moins un autre enfant de moins de douze ans dans la famille. Tous résident dans la même paroisse, ou une paroisse voisine de même niveau socio-économique, depuis au moins cinq ans. Leurs parents habitent Montréal depuis au moins dix ans. Tous vivent avec leur père et mère (exceptionnellement avec l'un des deux pour cause de décès). Ils sont tous canadiens français d'origine, la langue parlée dans le milieu familial est le français, et aucun n'est en contact régulier avec des anglophones.

Parmi ces 100 enfants, 60 sont de niveau socio-économique inférieur et 40 sont de niveau socio-économique moyen. Pour chacun des deux niveaux socio-économiques, les enfants sont subdivisés en sous-groupes de 20, selon les stanines qu'ils ont obtenus au test de préparation à l'apprentissage scolaire. Pour les enfants de milieu défavorisé, un premier groupe est constitué de 20 enfants ayant obtenu un stanine variant entre 5 et 9. Un deuxième groupe comprend un nombre équivalent d'enfants mais qui ont obtenu des stanines de 3 et 4. Enfin, le troisième groupe est constitué de 20 enfants ayant obtenu des stanines de 1 ou 2. La même répartition existe pour les enfants de niveau moyen; toutefois, il n'y a pas de sous-groupe d'enfants ayant obtenu des stanines de 1 ou 2.

En mettant à part le sous-groupe de milieu défavorisé de stanines 1 et 2, cette répartition en sous-groupes permet de comparer des enfants de milieux différents mais semblables au point de vue des stanines de préparation à l'apprentissage scolaire. Puis, compte tenu de tous les sous-groupes, on peut aussi comparer des enfants qui appartiennent au même niveau socio-économique mais qui sont différents au point de vue de leur préparation à l'apprentissage scolaire.

B. Méthodologie des résultats

Pour recueillir et analyser un échantillon du langage de ces enfants, Pagé (1971) recourt à trois techniques administrées individuellement en trois séances différentes. Avant de procéder à la description de ces techniques et à la présentation des résultats qu'elles ont apportés, il y a lieu de mentionner les principaux critères qui ont présidé à leur choix.

Visant à étudier le répertoire des structures syntaxiques et syntagmatiques, ces techniques tentent, en premier lieu, de couvrir chez les mêmes enfants autant le champ du langage expressif que celui du langage réceptif. On veut ainsi combler une lacune qui avait marqué des recherches antérieures sur le langage.

En second lieu, ces techniques font appel à des situations-stimuli standardisées et soigneusement contrôlées, afin de pouvoir vraiment comparer des enfants différents face à des tâches semblables.

En troisième lieu, ces situations n'impliquent pas d'apprentissage précis, ni de problèmes mettant en cause des habiletés intellectuelles particulières. S'il en était autrement, on risquerait de recueillir une performance réflétant davantage d'autres aptitudes que des aptitudes strictement linguistiques.

Enfin, ces techniques n'évaluent pas le niveau de conformité du langage des enfants au français standard.

Les deux parties qui suivent présentent une description de ces techniques et une interprétation des résultats qu'elles ont permis d'obtenir. La première partie rend compte des techniques A et C qui concernent le répertoire de structures syntaxiques et syntagmatiques du langage expressif. La deuxième partie porte sur la technique B qui s'est centrée sur le langage réceptif.

1. Langage expressif: Construction des structures syntaxiques et syntagmatiques

Les techniques A et C tentent, chacune à leur façon, de cerner le répertoire des structures syntaxiques et syntagmatiques qu'utilisent les enfants lorsqu'ils s'expriment. La technique A suscite une production verbale spontanée, alors que la technique C suscite une production verbale plus dirigée.

a) Technique A: Structures syntaxiques et syntagmatiques utilisées dans la production verbale spontanée

La technique A veut bien étudier la production verbale spontanée mais elle tient en même temps à ce que les productions verbales des enfants soient comparables. Comme compromis, elle utilise des images et les enfants doivent raconter l'histoire

(1) CORBEIL, J.C. 1968 *Les structures syntaxiques du français moderne* Paris, C. Klincksieck

illustrée par ces images. Ces images, sélectionnées au cours de pré-expérimentations successives, reproduisent des situations où l'on perçoit nettement des interactions entre les personnages, où les intentions impliquées dans les actions sont claires et où l'enchainement avec des situations précédentes ou futures est explicite. Il s'agit notamment d'actions faciles à décrire et les objets illustrés sont bien connus des enfants. Les images se répartissent en trois séries. Les première et deuxième séries contiennent respectivement 9 et 3 images dont chacune doit donner lieu au récit d'une histoire. La troisième série est constituée de huit ensembles, contenant chacun de 4 à 7 images. Pour chaque ensemble, l'enfant doit raconter l'histoire qui se déroule à travers les images qui sont déjà mises en ordre. Il faut cependant noter que l'analyse des résultats n'a retenu que la production obtenue à 12 de ces 20 stimuli; la raison en est que certaines images n'ont suscité de la part des enfants que des descriptions morcelées, tandis que d'autres n'ont pu être interprétées de façon suffisamment homogène.

Pour fin d'analyse, toute la production verbale des enfants a été découpée en phrases selon des critères qui sont omis dans le présent exposé. Ce découpage donne de la part des 100 enfants une production totale de 8,458 phrases pour les 12 stimuli conservés. Chaque phrase devient ensuite l'objet d'une analyse syntaxique: i.e. on voit comment est construite la phrase au point de vue de la présence et de la position des fonctions sujet (S), verbe (V), attribut (A), complément d'objet direct (OD), complément d'objet indirect (OI), complément circonstantiel (CC), complément d'agent (CA). Par exemple, l'analyse syntaxique de la phrase "là lé pompié i / mont' / pour arroser l'feu" dégagera la structure S-V - CC. Un premier niveau d'analyse a dégagé 126 types de structures de phrases. Ces 126 types de structures de phrases sont par la suite réduits à 16 groupes d'arrangements syntaxiques. Pour 11 groupes, cette simplification s'est opérée en réunissant les structures qui utilisent les mêmes fonctions syntaxiques mais dans un ordre différent ou en quantité différente. Les cinq (5) autres groupes sont constitués à partir de critères comme le fait que la phrase soit incomplète, énumérative ou qu'elle commence par les présentatifs "il y a", "c'est..." .

Pour chacun de ces groupes d'arrangements syntaxiques, l'analyse des résultats a d'abord tenté de voir si tel arrangement syntaxique caractérise davantage la production des sujets de niveau socio-économique moyen ou celle des sujets de niveau inférieur.

Or, sur les 16 types de phrases, les enfants de milieu défavorisé ne présentent une performance inférieure à celle des enfants de milieu moyen qu'à un type seulement: les phrases de type S - V - OD - OI - CC (v.g. "sa 'tit' soeur a / donne / du lait / à son p'ti bébé / sur le bras d'sa galerie"). De plus, ceci n'est vrai que lorsque l'on compare les enfants du groupe de stanines 7 - 9 de milieu inférieur aux enfants de même stanine en milieu moyen. Étant donné le nombre très limité de structures donnant lieu à des différences inter-milieu, et aussi le peu d'enfants de chaque milieu concernés par ces différences, l'on peut pratiquement dire qu'il n'y a pas de différence importante dans le répertoire des structures syntaxiques des enfants des milieux socio-économiques moyen et inférieur.

L'analyse de ces phrases s'est aussi poursuivie au plan des structures syntagmatiques. Cette analyse se concentre surtout sur ce que la grammaire traditionnelle appelle les propositions subordonnées. La production verbale des enfants a donné lieu à neuf types de propositions subordonnées, dont voici quelques exemples soulignés et remis dans le contexte de la phrase dont ils font partie: "là à s'aperçoit que le t'it' oiseau ié parti", "et puis le soir quand i ont fini d'manger leur souper, i s'en allent jouer dehors un p'tit peu". À ces sortes de structures syntagmatiques s'ajoutent d'autres structures représentées par l'usage de la proposition relative: "là, a s'en va porter ça à son papa qui est malade dans sa chambre". Mentionnons encore l'usage de la fonction d'adjectivation, l'extension verbale ou nominale de la fonction de l'attribut ("...capable d'arranger les rideaux" et "...content du cadeau"), l'usage de l'adverbe ou de la locution adverbiale.

Les résultats ne témoignent d'aucune différence significative entre les enfants des deux niveaux socio-économiques en ce qui concerne l'utilisation de ces diverses structures syntagmatiques.

À côté de cette question de niveau socio-économique, l'analyse ne réflète pas non plus de différence importante entre les enfants des différents niveaux de fonctionnement intellectuel à l'intérieur de chacun des deux milieux socio-économiques. L'analyse ne révèle pas non plus de relation entre la production de ces structures syntaxiques et syntagmatiques et le rendement en français et en mathématiques.

L'étude de l'utilisation des structures syntaxiques et syntagmatiques est complétée par l'utilisation de la technique C. Cette technique propose une production verbale moins spontanée et qui sera appelée ici production verbale orientée.

b) Technique C: Structures syntaxiques et syntagmatiques utilisées dans la production verbale orientée.

La technique C est mise à l'essai pour étudier la capacité des enfants à produire des structures syntaxiques et syntagmatiques déterminées.

Dans cette technique, la tâche de l'enfant consiste à décrire les diverses actions de véhicules miniatures. Ces actions peuvent être décrites en une seule phrase. Il existe 31 item de cette nature. Pour chacun des item, l'expérimentateur dispose sous les yeux de l'enfant le matériel nécessité par l'action à exécuter; il attire l'attention de l'enfant sur les indices significatifs s'il y a lieu (comme, par exemple, le fait qu'il y ait trois blocs dans la boite d'un camion et aucun dans l'autre), et il dit à l'enfant: "Regarde bien et dis ce que ... (le camion, les camions, l'auto, selon le cas) fait (ou font)". L'action est ensuite exécutée par l'expérimentateur et l'enfant la décrit. Il est important de noter que la consigne précise à l'enfant le sujet de la phrase décrivant l'action: c'est la seule contrainte exercée sur la réponse de l'enfant. Par exemple, dans un item, une automobile frappe un camion et le camion renverse sur le côté; et la consigne dit:"...dis ce que l'auto fait". Une description de cette action où l'automobile est le seul sujet de la phrase devrait être: "l'auto frappe le camion et le renverse". Un complément d'objet direct dans le deuxième membre de la phrase doit alors être utilisé si l'auto est le seul sujet.

Malheureusement, l'objectif visé par cette technique n'a pas été atteint. En effet, plusieurs item n'ont pas donné les résultats espérés parce que l'élément clé de l'item a été omis par la majorité des enfants dans leur description, ou encore parce que les sujets ont décrit l'action par des phrases juxtaposées.

Cette technique n'a donc pas pu constituer une épreuve valide des capacités des enfants à construire des structures syntaxiques et syntagmatiques déterminées. Les résultats obtenus ont donc été écartés dans l'interprétation de l'ensemble des données, et l'on doit s'en tenir aux conclusions qu'ont permis de dégager les résultats obtenus par la technique A décrite précédemment.

Cette étude du langage expressif, abordée au moyen des techniques A et C, a pour contrepartie l'étude du langage réceptif étudié au moyen de la technique A.

2. Langage réceptif: Compréhension des structures syntaxiques et syntagmatiques (technique B)

Une technique B essaie d'évaluer la compréhension, par les enfants, d'un échantillon des structures syntaxiques et syntagmatiques couramment utilisées. L'épreuve est présentée aux enfants comme un jeu. Le matériel utilisé est composé d'une station de service miniature, d'une automobile et de sept camions de couleurs et dimensions variées. S'ajoutent à ces véhicules de menus objets: huit petits blocs, un clou et un bâtonnet. Le jeu proposé consiste pour l'enfant à manipuler ce matériel conformément aux actions décrites verbalement par l'expérimentateur. Des précautions non décrites ici sont cependant prises pour que la prononciation, la signification des mots ainsi que les problèmes d'inattention ne posent pas en eux-mêmes des difficultés pour la compréhension des item.

De plus, tous les item échoués sont repris une seconde fois au terme de la passation de toute l'épreuve. Advenant un deuxième échec, l'item est repris à nouveau mais, cette fois, la formulation verbale est simplifiée, surtout en ce qui concerne les termes relationnels; par exemple, "parce que" devient "à cause que", etc.

Chacun des 65 item de la technique B décrit une action en utilisant un arrangement syntaxique déterminé et, dans la plupart des cas, une structure syntagmatique particulière. Par exemple, l'expérimentateur dit: "Le petit camion rouge / avance" ou encore "le camion rouge / transporte / un bloc / un clou / et un bâton". L'enfant doit choisir les objets correspondant à ceux que mentionne l'expérimentateur et leur faire exécuter l'action prescrite. Les 65 item sont classés dans 7 groupes d'arrangements syntaxiques. Encore ici, un groupe est défini par les fonctions primaires (sujet, verbe, complément, etc...) qui se retrouvent dans tous les arrangements, sans tenir compte du nombre de fois que la fonction est répétée, ni de la position de ces fonctions.

L'analyse a consisté à comparer les taux de réussite à chacun des item en ne considérant d'abord que les résultats obtenus au premier essai, puis ceux obtenus au deuxième essai. Au total aucune différence significative ne distingue le répertoire verbal réceptif des enfants de niveau socio-économique moyen par rapport à celui des enfants de niveau socio-économique inférieur.

Certaines différences ont toutefois été observées chez les enfants de même niveau socio-économique mais de niveau différent de préparation à l'apprentissage scolaire. Il ressort surtout que les enfants de milieu défavorisé du sous-groupe de stanines 1 et 2 (au test de préparation à l'apprentissage scolaire) sont ceux qui, en milieu défavorisé, ont la moins bonne compréhension d'un bon nombre de structures syntaxiques et syntagmatiques.

D'autre part, fait important à noter, les résultats n'indiquent pas de relation entre le rendement scolaire (en français et en mathématiques) et cette compréhension des structures syntaxiques et syntagmatiques.

C. Interprétation des résultats

Dans l'interprétation de tous ces résultats concernant tant le langage expressif que le langage réceptif, l'auteur de la thèse se centre sur les points majeurs qui suivent.

Pour donner aux résultats leur véritable signification, l'auteur met en correspondance les résultats de l'étude du langage expressif, d'une part, et ceux de l'étude du langage réceptif, d'autre part. En premier lieu, l'auteur tente d'expliquer le fait qu'il y ait autant de structures révélant des différences entre les sous-groupes de niveau intellectuel différent à l'épreuve de compréhension (langage réceptif), alors que l'analyse du langage expressif ne révèle qu'une seule différence. Après un retour sur les item discriminant les enfants aux épreuves de compréhension, il ressort que l'épreuve de compréhension évalue la compréhension de plusieurs structures qui sont pratiquement absentes du répertoire verbal expressif de la plupart des enfants. Et l'on a vu que c'est la compréhension de ces structures qui différenciait les sous-groupes de niveaux de fonctionnement intellectuel différent. Ceci amène l'auteur à conclure à une plus grande étendue du répertoire réceptif par rapport au répertoire expressif, à mesure que s'élève le niveau de fonctionnement intellectuel. En d'autres termes, plus son niveau de fonctionnement intellectuel est élevé, plus un enfant peut comprendre des phrases comportant une structure qu'il n'utilise pourtant pas lui-même; et moins son niveau de fonctionnement intellectuel est élevé, moins un enfant peut comprendre des phrases comportant une structure qu'il n'utilise pas lui-même.

Les déficiences que permet de déceler cette recherche se retrouvent donc avec une plus grande fréquence en milieu défavorisé qu'en milieu moyen, puisqu'en milieu défavorisé on retrouve davantage d'enfants dont le stanine de fonctionnement se situe entre 1 et 4, et moins d'enfants dont le stanine se situe entre 5 et 9.

En second lieu, il faut remettre en question les affirmations sur le langage des enfants de milieu défavorisé qui prétendent s'appliquer sans distinction à tous les enfants. En effet, les enfants identifiés comme défavorisés ne constituent pas une population homogène au plan du langage tel qu'évalué dans cette recherche. Cela nous paraît une donnée majeure à retenir: les trois groupes d'enfants de milieu défavorisé qui ont été évalués diffèrent entre eux par leur répertoire verbal expressif et, surtout, par leur répertoire réceptif. Les enfants de milieu défavorisé qui présentent vraiment un problème au plan du langage sont alors ceux qui sont représentés par le sous-groupe de fonctionnement intellectuel de stanine 1 et 2. L'examen de la liste des item marquant les déficits de ces enfants conduit à penser que la compréhension de ces structures suppose un niveau de développement intellectuel que ces enfants n'ont pas encore atteint. Plusieurs des structures non comprises expriment, par exemple, des relations temporelles dont la compréhension peut supposer l'acquisition de notions intellectuelles spécifiques. Le problème qui se poserait alors n'en serait plus un d'enrichissement du répertoire verbal mais plutôt de développement global de l'intelligence.

Si l'on veut, en dernier lieu, dégager les contributions majeures de cette recherche de Pagé, il faut tout d'abord noter la mise au point d'un instrument d'évaluation du langage réellement adapté à notre population scolaire québécoise. Quant à l'étude des facteurs responsables de l'échec scolaire en milieu défavorisé, étant donné qu'on n'a pas trouvé de relation entre le rendement scolaire et le répertoire verbal (quel que soit le niveau de fonctionnement intellectuel), il faut conclure que l'évaluation du répertoire des structures syntaxiques et syntagmatiques n'a pas isolé un facteur causal prédominant.

En terminant, l'auteur formule deux hypothèses qui ont elles-mêmes suscité deux autres recherches; celles-ci seront présentées dans les parties qui suivent. L'une des hypothèses suggère que des différences dans les structures syntaxiques et syntagmatiques apparaîtront plus tard qu'en première année scolaire car, connaissant à l'école plus d'expériences positives que les enfants de milieu inférieur, les enfants de milieu moyen auront davantage développé leur répertoire verbal. L'autre hypothèse délaisse la question du répertoire verbal et se tourne plutôt vers la question de l'utilisation effective du langage comme support de la pensée en situation d'apprentissage

2. La complexité des structures du langage chez les élèves de 10 ans et de 16 ans.

Judith Comeau (dont la thèse vient d'être soutenue en mars 1976) évalue et compare la complexité du langage d'enfants d'âge et de milieux socio-économiques différents. Les sujets qu'elle évalue sont plus âgés que ceux observés par Pagé (1971). Elle fait, par ailleurs, appel à deux niveaux d'âge pour évaluer le développement du langage. Elle ne se centre cependant que sur l'aspect expressif, et non sur l'aspect réceptif. La méthodologie de prélèvement de données est également différente. Quant aux catégories d'analyse syntaxique, elles ne recoupent pas exactement celles de Pagé; la raison essentielle en est que l'observation de sujets plus âgés suscite l'avènement de genres différents de phrases, demandant donc d'autres catégories d'analyser. A ces catégories d'analyse syntaxique, s'ajoutent d'autres catégories concernant des aspects non syntaxiques de la langue.

A. Échantillon

L'expérience porte sur des élèves de 10 ans et 16 ans de milieux socio-économiques moyen et inférieur. Cette répartition donne lieu à 4 groupes de 20 élèves comportant chacun 10 garçons et 10 filles.

Tous ces élèves sont d'expression française, ils vivent en français dans leur milieu et ils habitent Montréal depuis au moins le début de leur scolarité. Ces premiers contrôles veulent assurer une homogénéité des élèves au point de vue de leur familiarité avec la langue française. De plus, aucun élève n'a doublé ou sauté une année et, par rapport à leur milieu, ils se situent autour de la moyenne quant aux stanines en mathématiques. Ces deux autres contrôles tentent d'assurer une homogénéité au point de vue des capacités générales de l'élève, et plus spécialement des capacités non verbales. De plus, afin d'assurer l'homogénéité des groupes quant au fonctionnement intellectuel, l'auteur fait appel à trois épreuves qui permettent de situer chaque élève à l'un des trois niveaux de développement de l'intelligence suggérés par la théorie de Piaget: niveau préopératoire, opératoire concret, opératoire formel. Il s'agit des épreuves appelées La balance, La combinatoire, Le pendule. Sans préciser le contenu exact de ces épreuves et leur mode de correction, signalons qu'il s'agit d'épreuves visant à estimer le niveau de raisonnement, tel que reflété dans des situations obligeant à utiliser la notion d'équilibre, à prédire les nombres possibles de combinaisons d'éléments, à expérimenter un phénomène en faisant varier certains facteurs tout en en maintenant d'autres constants. Sur la base des comportements des élèves à ces tâches, l'on est arrivé à rendre équivalents au plan des aptitudes intellectuelles les groupes de même âge mais de milieux différents.

Ainsi les élèves de 10 ans, qu'ils soient de niveaux socio-économiques moyen ou inférieur, se situent tous à la période opératoire ou intermédiaire, alors que ceux de 16 ans se situent tous au niveau formel.

B. Déroulement de l'expérience

L'évaluation se fait de façon individuelle. Elle dure environ une heure et comporte six épreuves. Les trois premières (La balance, La combinatoire et Le pendule) évaluent, comme on l'a dit plus haut, le niveau intellectuel des élèves. Les deux autres épreuves servent directement à prélever un échantillon de la production verbale des élèves: il s'agit de l'épreuve Histoire à raconter et de l'épreuve Sujet libre.

1. Épreuve Histoire à raconter

Dans l'épreuve Histoire à raconter, on présente successivement à l'élève deux images. Pour chaque image, l'élève doit raconter une histoire en obéissant à la contrainte suivante: chaque histoire doit avoir un commencement, un milieu et une fin.

2. Épreuve Sujet libre

Dans l'épreuve Sujet libre, les élèves de 1o ans doivent parler de leur avenir. Ce thème a de fortes chances de préoccuper les adolescents et de susciter de leur part une production verbale abondante. Toutefois, ce thème pouvait difficilement convenir aux élèves de 10 ans. Après quelques préexpérimentations, il a semblé préférable de demander simplement à ces enfants de raconter une émission de télévision qu'ils avaient vue; ce genre de sujet s'est, en effet, révélé le stimulus le plus approprié.

C. Méthode d'analyse des résultats

Pour analyser l'ensemble de la production verbale, il a fallu élaborer un code d'analyse permettant de déceler les divers indices de la complexité du langage oral.

L'unité d'analyse est la proposition. Une proposition est ici formée d'au moins un sujet et un verbe, lorsque le verbe est conjugué, ou elle est formée d'un verbe et d'un complément, lorsque le verbe n'est pas conjugué (ex.: "il prend l'échelle / pour grimper dans l'arbre"). On inclut aussi les cas où le verbe est sous-entendu ou absent mais à certaines conditions. Par exemple, l'unité doit contenir un assez grand nombre d'éléments "là i ont dit: / un party platte de même pour cinquante cennes" / . Le code d'analyse servant à disséquer ces propositions comprend 22 catégories, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories. La présentation et l'explication de ces catégories exigeraient un très long exposé. L'on se contentera d'en énumérer quelques exemples, quitte à préciser dans la présentation des résultats, le contenu des catégories illustrant une différence importante dans le langage d'enfants de milieux différents.

Retenons que ces catégories d'analyse concernent trois aspects de la complexité des propositions constituant le langage: l'aspect relationnel, l'aspect vocabulaire, l'aspect stylistique. L'aspect relationnel des propositions tient compte de la façon dont les propositions sont constituées et reliées entre elles (ceci réfère au type de propositions utilisées: principale, indépendante, subordonnée, relative, incluse), et aussi des fonctions remplies par ces propositions (sujet, complément d'objet direct, indirect, circonstantiel, etc...). L'aspect vocabulaire concerne la quantité et la variété de mots pouvant se retrouver à l'intérieur d'une proposition (noms, adjectifs plus ou moins courants, verbes simples ou composés, adverbes). L'aspect dit stylistique s'en tient à l'occurrence des hésitations, des répétitions, des corrections de mots ou d'idées.

D. Analyse des résultats

L'analyse des résultats fait ressortir la façon dont l'âge et / ou le milieu socio-économique ont une incidence sur les aspects soit relationnel de vocabulaire ou stylistique de la complexité du langage. L'on n'envisagera ici que les différences les plus frappantes, c'est-à-dire celles qui se situent à un seuil de probabilité de .01.

1. Effet de l'âge

Au point de vue de la complexité du langage, les enfants de 10 et de 16 ans ne diffèrent pas tellement quant à l'aspect relationnel des propositions. Ils diffèrent surtout sur l'aspect de la quantité et la variété du vocabulaire dans les propositions.

Comparativement à ceux de 10 ans, les élèves de 16 ans utilisent des noms, des adjectifs et des adverbes plus nombreux et plus variés.

Au point de vue stylistique, les élèves de 16 ans formulent davantage de propositions contenant des hésitations. Selon Bernstein [1], un plus grand nombre d'hesitations dans le langage va souvent de pair avec un vocabulaire et un répertoire syntaxique plus vastes. Possédant plus de mots dans son répertoire, un individu hésitera davantage dans son discours afin d'utiliser les termes les plus appropriés.

Un autre trait distingue les sujets d'âge différent. Mais cette différence ne se retrouve pas de la même façon dans les deux milieux socio-économiques. En milieu défavorisé, les sujets de 10 ans utilisent plus que ceux de 16 ans des formulations du genre: "maman m'a dit: "Va me chercher de la viande" au lieu de la formulation: "maman m'a dit d'aller lui chercher de la viande". La première formulation témoigne de moins de complexité que la deuxième, car elle n'oblige pas à utiliser un terme faisant verbalement le point entre l'idée "maman m'a dit" et l'idée "va me chercher de la viande". En milieu favorisé, il n'y a pas une telle différence entre les sujets de 10 ans et 16 ans en regard de l'usage de l'une ou l'autre de ces formulations.

2. Effet du milieu

De rares traits différencient manifestement les sujets des deux milieux aux points de vue relationnel, vocabulaire et stylistique.

Au point de vue relationnel, les sujets de milieu favorisé incorporent plus de propositions incluses. Par exemple: "Mon papa, / quand il est venu, / il m'a apporté un camion". Au point de vue vocabulaire, les sujets de milieu favorisé utilisent plus d'adverbes. Enfin, au point de vue stylistique, les sujets de milieu favorisé utilisent davantage la formule de transition "et puis..." alors que ceux de milieu défavorisé utilisent davantage la formule de transition "ça fait que".

Un dernier trait distingue les deux milieux mais seulement à l'âge de dix ans. Ce trait est celui déjà mentionné dans la partie traitant de l'âge. Les enfants de 10 ans de milieu défavorisé utilisent plus que ceux de même âge de milieu favorisé la formulation du genre: "Maman m'a dit: "Va me chercher...".

Donc, en s'en tenant aux données les plus évidentes, il ne ressort pas de traits en quantité et qualité suffisantes pour confirmer l'existence d'une différence importante dans la complexité du langage (aspect relationnel, vocabulaire ou stylistique) des sujets des deux niveaux socio-économiques.

(1) BERNSTEIN, B. 1962. Linguistic codes, hesitations phenomena and intelligence. *Language and speech*, 5, 31-46.

3. Utilisation du langage comme support de la pensée en situation d'apprentissage

En plus de servir à communiquer avec les autres, le langage peut aussi servir à communiquer avec soi. C'est ce qu'on entend dans les expressions courantes "se parler tout seul", "se parler à soi-même". Il s'agit là de ce que l'on appelle la médiation verbale.

Il semblerait que cette capacité de médiation verbale détermînerait pour une large part les capacités intellectuelles ou, en tout cas, qu'elle favoriserait une plus grande réussite dans l'apprentissage. Comme les enfants de milieu défavorisé manifestent des faiblesses dans la réussite de tests d'intelligence et dans le rendement scolaire, quelques auteurs américains ont fait l'hypothèse que c'est surtout sur le plan de la médiation verbale que se situent les déficiences linguistiques des enfants de milieu défavorisé.

C'est sur cette question du rôle de la médiation verbale en milieu défavorisé que porte la recherche de Louise Tassé (1971). Mais cette recherche n'a pas pour but de comparer des enfants de milieu défavorisé à ceux de milieu moyen pour savoir lesquels recourent davantage à la médiation verbale et vérifier ainsi l'existence d'une déficience à ce niveau en milieu défavorisé. La recherche se contente d'étudier le phénomène de médiation verbale uniquement chez des enfants de première année régulière en milieu défavorisé.

Deux problèmes font l'objet de cette étude. D'abord, il s'agit de vérifier s'il y a vraiment une relation entre l'utilisation de la médiation verbale et la réussite dans la tâche, ainsi que dans le succès scolaire. Il s'agit, en second lieu, de voir s'il est possible, par certaines interventions, de stimuler l'usage de la médiation verbale chez les enfants et d'améliorer ainsi leur performance. Les effets de ces interventions permettront aussi de préciser la nature des déficiences qu'on aura observées. Deux expériences abordent successivement l'étude de ces problèmes.

A. Première expérience

Relation entre la médiation verbale et la réussite d'une tâche et la réussite scolaire.

Cette première expérience consiste d'abord à structurer une tâche qui permet de repérer des enfants qui utilisent spontanément la médiation verbale et des enfants qui ne l'utilisent pas. Il suffit ensuite de voir si les enfants qui utilisent la médiation verbale réussissent mieux dans la tâche que les enfants qui ne l'utilisent pas. Il faut également voir si ces mêmes enfants réussissent mieux dans leur tâches scolaires.

1. Échantillon et expérience

La tâche est administrée individuellement à 88 enfants de milieu défavorisé dont l'âge varie de 6:05 à 7:05 ans. Dans cette épreuve, une étape préliminaire consiste à montrer à l'enfant à désigner des éléments (4 cubes de couleur différente) dans un certain ordre temporel, sans tenir compte de leur ordre spatial. Puis dans l'épreuve proprement dite, l'enfant doit exécuter dix essais ayant la forme suivante: l'expérimentateur lui montre un carton présentant 6 images d'objets familiers. L'expérimentateur désigne successivement 2, ou 3 ou 4 ou 5 de ces images. L'enfant doit ensuite se fermer les yeux pendant 15 secondes; après quoi il doit à son tour désigner dans le même ordre les objets qu'a désignés l'expérimentateur, mais en repérant ces objets sur un nouveau carton où ils sont disposés différemment. Au terme de 10 essais de ce type, l'enfant est interrogé sur la stratégie qu'il emploie pour retenir les séquences. Il exécute ensuite deux nouveaux essais portant cette fois sur d'autres objets (plus abstraits ou moins familiers); et il est à nouveau interrogé sur sa stratégie.

2. Résultats

En observant le comportement des 88 enfants pendant tous ces essais, et en tenant compte de leurs réponses lorsqu'interrogés sur leur stratégie, l'on a repéré 58 enfants qui utilisent la médiation verbale et 30 qui ne l'utilisent pas.

Les résultats montrent que ce sont les enfants qui utilisent la médiation verbale qui réussissent le mieux dans l'ensemble des essais. De plus, si l'on tient compte des résultats scolaires, l'on s'aperçoit que ceux qui utilisent la médiation verbale ont un meilleur rendement scolaire mais seulement en mathématiques, le rendement des uns et des autres demeurant comparable en français.

Ces résultats confirment donc l'existence d'une relation entre l'utilisation de la médiation verbale dans une tâche et la réussite dans cette tâche, et entre cette médiation et la réussite scolaire, mais en mathématiques seulement.

B. Deuxième expérience

Influence de la stimulation de la médiation verbale sur la performance.

L'auteur de la recherche se demande si des interventions stimulant l'usage de la médiation verbale dans une tâche peuvent augmenter la performance dans cette tâche. Ces interventions devraient aussi permettre de préciser la nature de la déficience des enfants qui n'utilisent pas la médiation verbale. S'agit-il d'enfants qui sont tout simplement incapables de produire des médiateurs verbaux, présentant dans ce cas une déficience au niveau de la production? Ou s'agit-il d'enfants capables de produire des médiateurs verbaux mais incapables d'en tirer profit, présentant plutôt une déficience au niveau de la médiation?

1. Échantillon et tâche expérimentale

Cinq semaines après la première expérience, l'on retient, parmi les enfants déjà vus, trente enfants qui avaient utilisé la médiation verbale et trente enfants qui ne l'avaient pas utilisée. Avec ces enfants, l'on essaie de voir si on peut améliorer le rendement en favorisant davantage la médiation verbale. Une nouvelle tâche est alors mise au point.

Dans cette tâche, encore administrée individuellement, l'enfant regarde l'expérimentateur accomplir une quarantaine d'actions avec des jouets (poupées et autres objets miniatures en carton ou en plastique: camions, blocs, maison, arbre, chien, chat vaisselle, etc...). L'enfant doit ensuite reproduire correctement le plus grand nombre possible de ces actions, sans autre indice que la présence des jouets qui demeurent dans son champ de vision.

Mais cette tâche n'est pas présentée exactement de la même façon à tous les enfants. Les 30 enfants qui utilisaient la médiation verbale lors de la première expérience et les 30 enfants qui ne l'utilisaient pas sont subdivisés de la même façon en trois sous-groupes de 10 enfants. Les enfants du premier sous-groupe, dit de verbalisation active, doivent d'abord décrire à haute voix les actions de l'expérimentateur puis les reproduire aussi fidèlement que possible. Les enfants du second sous-groupe, dit de verbalisation passive, n'ont qu'à reproduire les actions car c'est l'expérimentateur lui-même qui décrit à haute voix les actions qu'il exécute. Les enfants du troisième sous-groupe, dit de non-verbalisation, ont aussi à exécuter la tâche mais, cette fois, l'expérimentateur ne décrit pas verbalement ce qu'il fait et ne demande pas à l'enfant de le faire.

2. Résultats

A nouveau, les résultats obtenus dans cette seconde expérience indiquent que les 30 enfants qui utilisaient spontanément la médiation verbale lors de la première expérience obtiennent de meilleurs résultats que les autres, et cela dans les trois conditions expérimentales décrites plus haut. Ces résultats confirment l'existence du lien déjà constaté entre la médiation verbale et la réussite dans une tâche.

L'auteur s'attendait cependant à ce que les différences entre les deux groupes tendent à disparaître dans les conditions de verbalisation active et de verbalisation passive. Or, la verbalisation n'a rien changé à la performance de chacun des deux groupes et elle n'a pas affecté les différences qui existaient entre eux. Toutefois, la verbalisation passive a amélioré la performance des enfants dans chacun des deux groupes.

L'auteur accorde, cependant, une attention particulière au fait que le même écart demeure entre les enfants qui avaient utilisé la médiation verbale et ceux qui ne l'avaient pas utilisée dans la première expérience. La même description des actions effectuées par l'expérimentateur a été fournie à ces deux catégories d'enfants. Comment expliquer que cette différence entre leurs résultats ne soit pas disparue? Il semble possible d'invoquer un manque d'habitude dans l'utilisation des opérations de codage symbolique chez les enfants n'utilisant pas spontanément la médiation verbale (ceci rejoint le concept déjà vu de déficience au niveau de la production). Et à cause de ce manque d'habitude, ou encore de cette déficience au niveau de la production, les enfants ne savent pas profiter pleinement de l'information complémentaire que leur procure la description faite par l'expérimentateur. C'est donc au niveau de la médiation verbale que se situe d'abord la déficience réelle.

L'auteur porte aussi attention au fait que seule la condition de verbalisation passive a fait augmenter la performance, alors que la verbalisation active n'a rien changé. Les raisons en seraient que, d'une part, les descriptions faites par l'expérimentateur (verbalisation passive) sont plus précises que celles que font les enfants (verbalisation active) et que, d'autre part, la situation de verbalisation active demande plus d'effort aux enfants et constitue peut-être en même temps un facteur de distraction.

En ce qui concerne plus précisément la question du milieu défavorisé, la recherche révèle donc qu'il existe dans ce milieu une importante proportion d'enfants (dans ce cas-ci 30 sur 88) qui présentent des déficiences dans la médiation verbale. Mais rien n'indique, dans cette recherche, que la proportion de tels enfants soit plus élevée en milieu défavorisé qu'en milieu moyen. Quoi qu'il en soit, la recherche propose qu'en milieu scolaire on utilise des techniques favorisant l'utilisation accrue de la médiation verbale afin d'améliorer la performance académique.

4. Utilisation du langage par rapport au geste pour fin d'expression

Martine Boss-Burger (1970) a voulu vérifier l'existence de différences dans les modes de communication selon le niveau socio-économique, en évaluant l'usage relatif des mots et des gestes dans la communication. Du même coup, elle vérifie aussi l'existence d'une relation entre l'âge et ces différents modes de communication.

A. Échantillon

Son étude porte sur 32 garçons répartis en quatre groupes selon le niveau socio-économique et l'âge: 16 enfants de niveau moyen et 16 enfants de niveau inférieur, répartis à leur tour en 8 enfants d'environ 6 ans (1ère année) et 8 enfants d'environ 8 ans (3e année).

B. Matériel et méthodologie

Pour vérifier quel usage ces enfants font des gestes et des mots, une épreuve de 38 item est mise au point. Chaque item comporte une situation à partir de laquelle une question est posée, en présence ou non d'un objet rapproché ou éloigné. Chacune de ces situations est mise au point de manière à ce que l'enfant puisse répondre à la question autant de façon à la fois gestuelle et verbale que de façon uniquement verbale. Il faut aussi ajouter que selon leur contenu les item ou situations sont répartis en 7 catégories: conventionnelle (3 item) spatiale (12 item) numérique (6 item) d'action (6 item) nominale (6 item) qualitative (4 item) onomatopée (1 item). Voici des exemples d'item de chacune des catégories.

1. Conventionnelle

Une liste de questions usuelles de début d'entrevue sont posées: "Ton nom c'est bien ... (nom de l'enfant)", "Tu as ... ans ? (âge faussé)" etc... Ces questions sont posées jusqu'à ce que l'enfant ait donné, au moins une fois, chacune des réponses "oui", "non", "je ne sais pas".

2. Spatiale

Trois blocs, un bleu placé entre deux rouges, sont alignés devant l'enfant. On lui pose la question: "Où il est le bloc bleu ?

3. Numérique

On pose la question: "Comment ça fait 1 + 2 ? " (item qualifié de non visible) ou encore: deux blocs bleus sont placés l'un derrière l'autre à la gauche de l'enfant, et un bloc rouge est placé à sa droite; et on lui demande: "Combien y a de blocs rouges ? "

4. Action

On demande à l'enfant: "Comment ça avance un serpent?", ou encore: l'expérimentateur se croise les bras et dit à l'enfant "Regarde, qu'est-ce que j'ai fait ? "

5. Nominale

On pose la question: "C'est quoi des oreilles?" Autre item: différents objets dont une pipe sont placés devant l'enfant et on demande: "C'est quoi une pipe?"

6. Qualitative

On pose la question: "Comment c'est un géant ? " ou encore: "Comment c'est des ciseaux ? "

7. Onomatopée

On pose la question: "Quel bruit ça fait un chien?"

C. Résultats

Les réponses à tous ces item sont classées en trois groupes: réponses gestuelles, réponses gestuelles accompagnées d'une réponse vocale, réponses vocales. Il faut dire qu'on ne considère comme réponse gestuelle qu'une réponse portant une signification relative à la situation. Par exemple, on ne tiendra pas compte du fait qu'un enfant se gratte la tête ou bouge un pied en donnant sa réponse.

Dans le traitement des résultats, on laisse de côté les réponses à la fois gestuelles et verbales, car on ne s'intéresse qu'à savoir si l'usage soit des mots, soit des gestes varie selon l'âge et selon le niveau socio-économique.

1. Effet de l'âge

En ce qui concerne l'effet de l'âge, des différences apparaissent dans les catégories conventionnelle, spatiale et numérique. Pour ces catégories, en effet, les enfants de 8 ans utilisent moins de gestes que les enfants de 6 ans. Ces résultats confirment l'idée généralement admise que les gestes supportent d'abord les mots mais leur laissent progressivement de plus en plus de place.

2. Effet du niveau socio-économique

En ce qui concerne l'effet du niveau socio-économique, on ne retrouve pas de différence globale entre les enfants de niveau socio-économique moyen et ceux de niveau inférieur. On ne relève qu'une exception dans la catégorie numérique pour les item à stimulus non visible. Rappelons qu'il s'agit d'item du genre "comment ça fait 1 + 2?". Pour cette catégorie, il y a davantage utilisation du geste en milieu défavorisé qu'en milieu moyen. Mais il faut préciser que cette différence n'apparaît que chez les enfants de 8 ans; ceux de 6 ans demeurent comparables dans les deux milieux.

Au total, les résultats ne permettent pas de croire qu'il existe des modes de communications distinguant les enfants de milieu socio-économique moyen des enfants de milieu défavorisé.

5. Étude comparative de deux groupes d'enfants dyslexiques de milieux socio-économiques différents (milieu moyen et milieu défavorisé).

La recherche d'Anne Salomon-Reynaud (1975) s'intéresse à deux questions:

1. Y a-t-il des déficiences psycho-linguistiques qui apparaissent en relation avec la dyslexie?

2. Ces déficiences sont-elles renforcées dans un contexte socio-économique défavorable?

Au regard des intérêts du présent compte rendu, ces questions permettront de voir si des enfants dyslexiques de milieu défavorisé ont des difficultés différentes des enfants dyslexiques de milieu moyen.

Pour caractériser les enfants non dyslexiques et dyslexiques provenant de milieu moyen et inférieur, l'auteur fait appel au test *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA). Mais ce test n'a pas pu être utilisé dans sa forme originale. Faute d'espace, limitons-nous à dire que le test a dû être traduit, essayé, réadapté et standardisé sur une population d'enfants de milieu moyen. Il comprend douze sous-tests, dont sept ont pu être utilisés tels quels après leur traduction. Mais il a fallu modifier le contenu des cinq autres pour les rendre plus appropriés au milieu québécois. Voici une brève description des douze sous-tests, regroupés en deux niveaux: le niveau représentatif et le niveau automatique. Les sous-tests marqués d'un astérisque sont ceux dont il a fallu réadapter le contenu. Cette description est empruntée telle quelle à la thèse de l'auteur.

Sous-tests du niveau représentatif

a) Processus de décodage

Deux sous-tests, l'un verbal et l'autre visuel, ont pour but d'indiquer dans quelle mesure l'enfant comprend un matériel qui lui est présenté soit auditivement, soit visuellement.

Ainsi pour le Décodage Verbal (*), l'aspect "expressif" est réduit au minimum. Le sujet répond par "oui" ou "non" (ou même un mouvement de tête) à une série de questions comme: "est-ce que les oiseaux sans ailes planent ? "

Au Décodage Visuel, il lui faut indiquer parmi quatre images, laquelle est similaire, au point de vue conceptuel, à l'image stimulus. Il y a ainsi quarante images.

b) Processus de codage

Ce processus implique la capacité de l'enfant à utiliser les symboles verbaux ou gestuels pour exprimer une idée. Il y a ici également deux sous-tests, l'un requérant des réponses verbales et l'autre des réponses gestuelles.

A l'Expression Verbale, l'enfant est invité à exprimer ses propres concepts en décrivant différents objets (une balle, une enveloppe), tandis qu'à l'Expression Gestuelle il doit représenter par pantomimes des façons d'utiliser des objets (ici représentés en images), comme jouer de la guitare, etc.

c) Processus d'association

Ce processus représente l'habileté à associer, organiser et manipuler d'une manière significative des symboles visuels ou auditifs.

A l'Association Verbale (*) (épreuve qui ressemble beaucoup au sous-test de similitudes des tests d'Intelligence Verbale) la tâche consiste à compléter des phrases incomplètes telles que:

le verre est fragile, le bois est _____
Jean est un garçon, Marie est une _____

A l'Association Visuelle, il s'agit de trouver parmi quatre images laquelle est associée avec l'image stimulus. Ainsi, un marteau est associé à un clou.

Sous-tests du niveau automatique (nombre = 6)

Les épreuves mesurent ici la capacité de l'enfant à exécuter des tâches non symboliques, routinières, qui se font sans réflexion consciente.

Deux sortes d'activités sont étudiées à ce niveau. L'une concerne le phénomène de complètement (désigné sous le terme de "closure" par G. de Landsheere) visuel et auditif, l'autre, la mémoire séquentielle à court terme (visuelle et auditive).

a) Phénomène de complètement

Les sous-tests demandent à l'enfant de compléter les parties manquantes d'une image ou d'une expression verbale ou, encore, de fusionner en un tout des parties isolées.

Le sous-test de Complètement Grammatical (*) fait appel à la capacité du sujet de répondre automatiquement à des expressions verbales souvent répétées, en utilisant les particularités grammaticales de la langue. Chaque item présenté est accompagné d'une image qui illustre le contenu des phrases. Une phrase complète est suivie d'une phrase incomplète que l'enfant doit terminer, comme dans l'exemple suivant:

Ce monsieur est vieux et cette dame est ..... (vieille)

Le Complètement Auditif (*) et le Complètement Visuel impliquent le même processus: être capable de rétablir l'unité du mot ou de l'image malgré les parties manquantes. Si l'on dit à l'enfant "télé / one", est-il capable de percevoir qu'il s'agit de "téléphone"? Peut-il également identifier des objets familiers malgré une présentation visuelle incomplète de l'objet? Il y a ainsi quatre bandes d'images contenant chacune quatorze ou quinze exemples d'un ou deux objets. Ces objets, tels une scie et un marteau, sont plus ou moins visibles et l'enfant est invité à les indiquer du doigt le plus rapidement possible.

L'épreuve de Fusion Auditive (*) diffère un peu, en ce sens que tous les éléments sont donnés mais que l'émission des sons est parfois fortement ralentie. Il faut donc arriver à synthétiser les différentes parties pour découvrir le mot, tel f-u-m-ée. Les enfants les plus jeunes ont l'aide d'images tandis qu'à la fin de l'échelle il y a des mots sans signification.

b) Mémoire séquentielle

Deux sous-tests mesurent la capacité de l'enfant à reproduire une séquence de stimuli visuels ou auditifs.

L'épreuve de Mémoire Audio-séquentielle rappelle les épreuves classiques de répétition de chiffres. Ici cependant, le rythme est plus rapide qu'à la répétition de chiffres du W.I.S.C. par exemple, puisque deux chiffres sont donnés par seconde.

A la Mémoire Visuo-séquentielle le sujet est invité à reproduire de mémoire des séquences de figures sans signification. Les séquences augmentent de deux à huit figures.

Pour l'expérimentation, l'auteur a construit un échantillon constitué de 4 groupes de 13 garçons. Deux groupes sont de milieu moyen et deux sont de milieu défavorisé. De chacun des milieux proviennent un groupe d'enfants non dyslexiques et un groupe d'enfants dyslexiques. Tous ces enfants présentent toutefois un certain nombre de caractéristiques communes. Ils sont tous âgés de 7:00 à 7:11 ans, ils en sont à leur deuxième année de scolarité, ils n'ont pas de déficit visuel ou auditif qui ne soit corrigé (verres correcteurs, appareils auditifs). Ils ont tous un niveau de fonctionnement intellectuel moyen (de 4, 5 ou 6).

Chaque enfant est examiné individuellement. Selon les enfants, la session dure de 45 à 90 minutes, avec une pause au milieu des longues séances.

Résultats

Parmi les 12 sous-tests de l'ITPA, seulement 2 sous-tests donnent lieu à des différences entre les groupes d'enfants.

Au sous-test de décodage verbal, premièrement, les enfants non dyslexiques de milieu défavorisé ont une meilleure performance que les enfants dyslexiques du même milieu.

Deuxièmement, au test d'expression verbale les enfants non dyslexiques de milieu défavorisé ont une meilleure performance que les enfants non dyslexiques de milieu moyen.

Il apparaît donc essentiellement que les enfants de milieu défavorisé, dyslexiques ou non dyslexiques, n'ont pas de difficultés plus grandes que ceux de milieu moyen. De plus, s'il y a différence entre les milieux, ce serait au profit de ceux de milieu défavorisé.

L'analyse des résultats s'est poursuivie en regroupant les résultats des sous-tests en deux catégories correspondant aux deux niveaux mentionnés dans la présentation des sous-tests: le niveau représentatif et le niveau automatique. Or, en ce qui concerne le niveau représentatif, aucune différence n'apparaît entre les groupes. Mais, au niveau automatique, on remarque en général la supériorité des non dyslexiques sur les dyslexiques. Et, encore une fois, on ne trouve pas de difficultés plus grandes chez les enfants de milieu défavorisé. Au contraire, ceux de milieu défavorisé se révèlent meilleurs dans les tâches où la mémoire est impliquée.

Parmi certaines remarques complémentaires que l'auteur fait à propos des résultats, il y aurait lieu de retenir celle-ci: il semble y avoir plus de variance entre les dyslexiques de milieu défavorisé qu'entre ceux de milieu moyen; c'est-à-dire qu'en milieu défavorisé, on a davantage de cotes élevées et de cotes basses alors qu'en milieu moyen les cotes sont plutôt regroupées autour de la moyenne.

L'ensemble des résultats obtenus semble justifier amplement l'auteur de se demander si le groupe des enfants défavorisés ne comporte pas, à côté des enfants qui présentent de réels indices de dyslexie, des enfants dont le handicap est d'ordre proprement pédagogique et non relié à des déficits psychologiques.

Dans le cadre du présent rapport, on peut donc retenir qu'on n'a pas trouvé, là non plus, des déficiences psychologiques plus particulières aux enfants de milieu défavorisé. Il ressort même que sous certains aspects des enfants de milieu défavorisé peuvent être supérieurs à ceux de milieu moyen.

II- Recherche sur l'attention

6. Étude expérimentale de la capacité d'attention

Parmi les facteurs d'ordre cognitif susceptibles d'expliquer le sous-rendement et l'échec scolaire en milieu défavorisé, le second facteur qui a fait l'objet de recherche, après le langage, concerne la capacité d'attention et de concentration.

La situation scolaire comporte des exigences évidentes au point de vue de la capacité d'attention. En effet, l'élève doit souvent être attentif aux messages et aux informations qui lui proviennent du professeur, des pairs, ou même d'un livre. Il doit aussi pouvoir maintenir son attention sur une activité sans se laisser distraire par des éléments étrangers à cette activité. A défaut d'une telle capacité, l'élève est privé en tout ou en partie d'éléments d'information nécessaires à la compréhension d'un sujet donné ou à la réussite dans une tâche; ou encore, il lui est difficile de mener à terme une activité quelconque. Ces difficultés d'attention contribuent, il va de soi, à l'échec scolaire.

Or, plusieurs professeurs en milieu défavorisé sont portés à expliquer les difficultés ou les échecs des enfants de ces milieux en disant qu'ils sont moins capables d'attention. C'est là du moins ce qui ressortait de l'étude d'Hébert (1969) [1] où les professeurs en milieux défavorisés décrivent leurs élèves comme agités, ne réussissant pas à se concentrer et manquant d'intérêt pour les tâches scolaires.

À ces observations des éducateurs, la littérature scientifique ajoutait d'autres observations selon lesquelles les enfants défavorisés auraient lors de leur entrée à l'école des habiletés visuelles et auditives moins bien développées qu'elles ne le sont chez les enfants d'autres milieux. Généralement, les raisons alléguées sont à l'effet que les enfants des zones grises des grands centres urbains vivent dans un environnement trop chargé de stimulations auditives et visuelles de faible qualité. Il a semblé à divers chercheurs que l'enfant apprenait très tôt à se protéger contre la tension nerveuse que suscitent les bruits constants qui l'assaillent, aussi bien à son foyer qu'à l'extérieur de la maison et autant durant le jour que durant la nuit. Par contre, l'enfant développait moins ses capacités de discrimination visuelle et auditive, il devenait moins capable d'écouter attentivement et de se concentrer sur une tâche qui se prolongeait quelque peu.

Même si l'on pouvait s'interroger sur la transférabilité à notre milieu des observations faites aux États-Unis, il y avait sûrement lieu d'entreprendre dans ce domaine quelques recherches d'exploration.

Des évaluations faites par des spécialistes en optométrie ou en orthophonie n'avaient pas relevé de déficiences systématiques au niveau des habiletés visuelles et auditives chez les enfants appartenant aux milieux défavorisés. Toutefois, l'évaluation de la capacité d'attention demeurait à faire, d'autant plus que beaucoup d'éducateurs se demandaient si le manque d'attention qu'ils observaient chez leurs élèves traduisaient un manque d'intérêt ou une réelle incapacité d'attention.

La thèse de Paule Bock-Roche (1973) permet de franchir une étape en ce domaine. Elle cherche de façon plus élémentaire à évaluer, non pas si les enfants de milieu défavorisé sont plus ou moins attentifs en classe, mais plutôt si ces enfants ont une capacité d'attention comparable à celle des enfants d'un milieu socio-économique moyen.

A) Matériel et tâches

Pour procéder au choix des tâches qui serviront à évaluer cette capacité d'attention, l'auteur s'en réfère en premier lieu à une notion de l'attention présentant deux composantes: une composante de sélectivité de l'information, et une composante d'inhibition de l'information indésirable. On peut reprendre ceci en d'autres mots et en tenant compte d'une situation scolaire où l'information est surtout visuelle et auditive. Être capable d'attention, c'est être capable de regarder des objets particuliers ou d'écouter des sons particuliers parmi un ensemble d'objets qui sont vus ou de sons qui sont entendus; et c'est en même temps être capable de ne pas être dérangé par les objets ou les sons étrangers à ceux qu'on veut regarder ou écouter. Les tâches contiendront donc plusieurs informations parmi lesquelles le sujet devra choisir, et ces tâches pourront être exécutées avec ou sans éléments de distraction extérieurs.

En second lieu, l'auteur veut faire en sorte que les tâches soient des tâches faisant le moins possible appel à des facteurs d'ordre intellectuel ou à des aptitudes perceptuelles spécifiques, ceci afin d'éviter que les différences observées soient davantage imputables à certaines habiletés cognitives ou perceptives qu'à des différences dans la capacité d'attention. Les tâches auront donc le plus possible un caractère mécanique et facile.

En dernier lieu, ces tâches seront administrées autant en situation collective qu'en situation individuelle, puisque la situation collective reflète la situation scolaire et qu'il s'y ajoute un élément de distraction éprouvant la capacité d'attention. Quant à la situation individuelle, elle tente de favoriser une mesure plus exacte de la capacité d'attention nécessitée par la tâche elle-même.

Sur cette base, cinq tâches ont été choisies. Les voici énumérées et expliquées très brièvement:

1) Dénombrement de points

Une feuille présente des ensembles de points (9 à 16 points) distribués irrégulièrement. Pour chaque ensemble, le sujet doit compter les points et en inscrire le nombre. Il dispose de cinq minutes pour dénombrer les points de 135 ensembles.

2) Vitesse et précision

Un cahier contient 100 lignes portant chacune cinq combinaisons, soit de deux lettres soit de deux chiffres, soit d'une lettre et d'un chiffre. Sur chaque ligne, une de ces combinaisons est soulignée. Sur une feuille réponse dont le contenu est identique à celui du cahier, le sujet doit, pour chaque ligne, souligner sur la feuille réponse, la même combinaison qui est soulignée dans le cahier. Le sujet dispose de cinq minutes pour effectuer cette tâche.

3) Labyrinthes

Une feuille présente huit rectangles. Chaque rectangle contient onze lignes partant de la gauche du rectangle (où elles sont numérotées) en allant vers la droite, tout en s'entrecroisant. L'élève dispose en tout de cinq minutes pour suivre chaque ligne du regard et inscrire son numéro dans le casier où elle aboutit.

4) Sommes de neuf

Une feuille présente 700 chiffres où sont distribuées 100 combinaisons de deux chiffres formant une somme de neuf, lesquelles doivent être soulignées. Le temps limite est de 7 minutes.

B) Échantillon, expérimentation et résultats

En ce qui concerne la mesure même de la capacité d'attention, l'expérimentation a procédé en trois étapes; une quatrième étape a été consacrée à l'administration d'un test d'intelligence.

(1) HEBERT, C. (1969) Document de travail: l'école en milieu défavorisé. Montréal. C.E.C.M. (texte polycopié).

1) Première étape

La première étape porte sur 92 élèves de cinquième année de milieu défavorisé et 119 de milieu moyen. Les épreuves d'attention sont administrées collectivement aux élèves dans leur classe respective. Dans chaque classe, l'expérimentation se répartit en deux sessions: une première session, l'avant-midi, pour les épreuves dénombrement de points, pointillage et, enfin, vitesse et précision; la deuxième session, l'après-midi, pour les épreuves labyrinthes et sommes de neuf. Les élèves ont accueilli ces tâches de façon enthousiaste et ils ont fourni une excellente collaboration.

Les résultats obtenus dans cette première étape ne montrent aucune différence significative dans le rendement des sujets des deux groupes à quatre des cinq épreuves. Une différence significative n'apparaît qu'à l'épreuve labyrinthes. L'auteur de la thèse tient à restreindre la signification de cette différence, surtout à cause de l'absence d'une telle différence dans les résultats obtenus à cette même épreuve lors de la troisième étape (dont il sera question plus loin). Il suppose que les enfants de milieu inférieur n'avaient tout simplement pas bénéficié autant d'expériences antérieures facilitant une meilleure performance, d'autant plus que la ré-administration de l'épreuve n'a plus révélé de différence entre les groupes. Dans le contexte d'une expérimentation collective, l'auteur estime donc que globalement, il n'existe pas de différence significative dans la capacité d'attention des enfants de milieux défavorisé et moyen.

2) Deuxième étape

Dans la deuxième étape, qui a lieu une semaine plus tard, l'on vérifie si ces enfants se comparent de la même façon lorsqu'ils sont évalués dans une situation individuelle. Toutefois, seulement trente (30) enfants de chacun des deux milieux sont retenus. Dans chacun des deux cas, on n'a retenu que les 15 élèves les plus forts et les 15 élèves les plus faibles aux deux tests dénombrements de points et vitesse et précision administrés lors de la première étape. Ces enfants subissent ces deux mêmes épreuves en situation individuelle. Pour tous les sujets on note une amélioration de la performance due à l'apprentissage. Mais, encore une fois, aucune différence n'apparaît entre les sujets des deux niveaux socio-économiques.

3) Troisième étape

Une troisième étape, survenant environ trois semaines plus tard, consiste à reprendre en situation collective deux des épreuves (labyrinthes et sommes de neuf) avec tous les sujets vus en première étape: mais cette fois s'ajoute un nouvel élément de distraction extérieur aux tâches. L'on a tenu à ce que cet élément de distraction soit comique et familier. Pendant l'administration de la première épreuve, les éléments de distraction étaient une chanson populaire et le début d'un monologue d'Yvon Deschamps ("Dans ma cour"). Au cours de la deuxième épreuve, les éléments de distraction étaient une chanson de Pauline Julien ("As-tu deux minutes?") et la suite du monologue de Deschamps. Les deux chansons étaient en tête du palmarès à l'époque. Quant au monologue, les enfants ne le connaissaient pas mais ils en connaissaient néanmoins l'auteur. Les sujets ont amélioré leur performance par un effet d'apprentissage malgré l'élément de distraction et, encore une fois, aucune différence n'apparaît entre les sujets des deux milieux.

Ceci porte donc à conclure qu'il n'y a pas de différence dans la capacité d'attention d'enfants de milieux socio-économiques moyen et inférieur.

Les enfants des deux niveaux socio-économiques ont donc des capacités d'attention comparables, tout en ayant une performance académique différente. L'auteur s'en assure d'ailleurs en considérant les stanines en français et en mathématiques des trente sujets (forts et faibles) de chacun des deux niveaux socio-économiques. Pour les enfants d'un même niveau socio-économique, il n'y a pas, dans la capacité d'attention, de différence entre les enfants forts et faibles en classe, mais il se retrouve encore une différence dans le rendement académique, au profit des sujets de niveau socio-économique moyen. La capacité d'attention telle que mesurée ne peut donc être proposée comme responsable des différences de rendement académique entre les sujets des deux niveaux socio-économiques. L'absence de relation entre la capacité d'attention et le rendement académique se reflète aussi ailleurs. En effet, on constate que, indépendamment, du milieu, les sujets qui se révèlent les plus capables d'attention (étape 2) n'ont pas nécessairement un rendement académique supérieur à celui des sujets faibles dans cette capacité d'attention. La capacité d'attention a certes une importance pour la réussite académique, mais le plus important est évidemment la portion de cette capacité qui est effectivement utilisée dans le contexte académique.

À cet égard, deux positions s'offrent face à ce problème des relations entre l'attention et le rendement scolaire selon les divers milieux socio-économiques.

Ou bien les sujets de niveau socio-économique inférieur utilisent généralement moins bien leur capacité d'attention que les sujets de niveau socio-économique moyen; et, si tel est le cas, on est forcé de s'interroger sur l'attrait véritable que suscitent chez l'enfant les tâches académiques. Ou bien, les enfants de milieu défavorisé utilisent tout autant leur capacité d'attention, mais ils ont des capacités intellectuelles inférieures expliquant à elles seules les difficultés académiques de ces enfants.

La première position relance des questions d'ordre affectif, de motivation, d'attitudes scolaires, lesquelles peuvent, en contrepartie, soulever les problèmes de l'adéquacité et de l'adaptation des tâches académiques aux intérêts des élèves et de ces milieux. La deuxième position d'ordre cognitif conduit, par contre, à mettre en cause les aptitudes générales des enfants de milieu défavorisé.

Ce sont ces aptitudes, de même que les outils qui servent à les évaluer, qui font l'objet de la section qui suit.

III- Recherches sur l'intelligence et les structures mentales

Après avoir présenté les analyses effectuées sur les structures et le rôle du langage, et l'étude exploratoire de la capacité d'attention chez les enfants de milieu défavorisé, comparés aux enfants de milieu moyen, il importe maintenant d'aborder le facteur d'ordre cognitif le plus important, à savoir l'intelligence et les structures mentales.

Au regard des liens qui existent entre l'intelligence et l'apprentissage scolaire chez les enfants de milieu défavorisé, on peut se poser deux questions très différentes.

Une première question consiste à se demander si l'intelligence des enfants de milieu défavorisé se développe moins rapidement que celle des enfants de milieu moyen. Ceci ne signifie pas qu'ils soient moins intelligents que ceux de milieu moyen mais simplement qu'ils accèdent à un âge plus avancé aux diverses étapes du développement de l'intelligence. Alors à âge égal, les enfants qui fréquentent l'école élémentaire n'auraient pas les mêmes prérequis intellectuels pour réussir les mêmes tâches scolaires.

Pour explorer cette question, deux projets de recherche ont été élaborés. Une première étude longitudinale vise à déterminer chez les enfants de milieu défavorisé l'âge d'accès aux divers stades de développement intellectuel. Pour l'auteur de cette recherche, madame Louise Lefebvre-Bergeron, il s'agit, en premier lieu, de vérifier si l'ordre des acquisitions, tel qu'établi par Piaget, se retrouve respecté par l'enfant défavorisé comme par l'enfant de milieu moyen; en second lieu, si un écart existe dans l'âge d'accession des deux groupes d'enfants, l'auteur veut savoir si cet écart croîtra avec l'âge des enfants. L'analyse de données expérimentales de cette recherche n'étant pas encore disponible, c'est de la seconde recherche qu'il sera fait rapport ici.

Cette recherche, qui poursuit un objectif plus limité et qui se rapproche davantage des problèmes scolaires, tente de vérifier si les difficultés qu'éprouvent certains enfants dans l'apprentissage des mathématiques sont dues aux mêmes déficiences, selon qu'il s'agit d'enfants de milieu défavorisé ou d'enfants de milieu moyen.

Quant à la seconde question que l'on peut soulever concernant l'intelligence et l'apprentissage, elle peut être formulée dans les termes suivants: si les enfants de milieu défavorisé échouent davantage à l'école que les enfants de milieu moyen, n'est-ce pas dû tout simplement au fait que ces enfants sont moins intelligents ?

Pour certains, la réponse est affirmative et ils trouvent là l'explication première de l'échec scolaire en milieu défavorisé. Mais les choses ne sont pas aussi simples. Les tests mesurant le quotient intellectuel ne sont pas eux-mêmes parvenus à un niveau de précision (et d'"intelligence") suffisant pour prétendre fournir des données quantitatives justifiant vraiment une telle affirmation à propos de toute la population défavorisée. Ces tests, si jamais ils parviennent à augmenter leur crédibilité, auront à répondre plus clairement à des questions du type: Qu'est-ce vraiment que l'intelligence? Est-ce qu'on peut vraiment bâtir une épreuve d'intelligence dont le contenu ne soit pas biaisé au profit d'une certaine culture ou d'une certaine classe sociale, et dont la réussite soit davantage indépendante des apprentissages académiques ou de l'expérience scolaire comme telle? Est-ce que le résultat à un test d'intelligence administré à un moment donné peut vraiment refléter un niveau de capacité qui ne sera jamais dépassé par l'individu, même si le Quotient Intellectuel peut être conçu comme étant stable? Les utilisations indues des tests d'intelligence conduisent très souvent à une foule de conclusions et décisions injustifiées. Deux thèses, qui seront présentées plus loin, fourniront quelques éléments de solution à ces questions en se concentrant sur l'étude d'enfants déclarés "déficients légers" pour avoir obtenu, à de tels tests, un quotient intellectuel se situant entre 68 et 84. Ces thèses prennent une signification spéciale dans le présent rapport, quand on garde à l'esprit le fait que de tels verdicts de "retard mental" s'appliquent plus souvent à des enfants de milieu défavorisé qu'à des enfants d'autres milieux.

7. Prérequis intellectuels et difficultés en mathématiques

Carole Ledoux-Martel (1971) vérifie si les difficultés rencontrées en mathématiques chez les enfants de milieu défavorisé ont les mêmes origines que les difficultés rencontrées par les enfants de milieu moyen.

L'apprentissage des mathématiques comporte différentes étapes. La réussite à chacune de ces étapes suppose certaines acquisitions intellectuelles sous-jacentes. Alors, une façon de chercher une explication aux échecs ou difficultés en mathématiques est de vérifier si ces différentes exigences intellectuelles sont remplies chez ceux qui réussissent moins bien en mathématiques.

Concernant les niveaux socio-économiques, il s'agit de voir si les enfants de niveau socio-économique inférieur rencontrent moins bien que les enfants de niveau socio-économique moyen les exigences intellectuelles nécessaires à la réussite dans les trois étapes de l'apprentissage des mathématiques à l'élémentaire, à savoir la construction du nombre, la compréhension des opérations et la compréhension du problème.

A) Échantillon

L'auteur procède à cette vérification en examinant 40 enfants de troisième année, provenant en nombre égal de milieu socio-économique moyen et de milieu inférieur. Tous les enfants sont comparables en ce qui concerne leur rendement en français et leurs aptitudes générales (4e, 5e ou 6e stanine). Mais, pour les enfants de chacun des milieux socio-économiques, deux groupes sont constitués: un premier groupe comprend les enfants qui obtiennent en mathématiques un stanine égal ou supérieur au stanine qu'ils obtiennent au test de français et au test d'aptitudes générales; dans le texte qui suit, ces enfants sont qualifiés de "forts en mathématiques". L'autre groupe comprend les enfants qui obtiennent en mathématiques un stanine inférieur à celui qu'ils obtiennent au test de français et au test d'aptitudes générales; ces enfants, au sujet desquels on parle de sous-rendement en mathématiques, seront qualifiés dans cette recherche de "faibles en mathématiques". L'utilisation de ces critères de sélection et ces contrôles permettent de croire que tous les enfants examinés ont des capacités scolaires équivalentes, sauf en ce qui concerne spécifiquement les mathématiques.

B) Expérimentation et résultats

Précisons, d'abord, pour chacune des étapes de l'apprentissage des mathématiques, les prérequis intellectuels spécifiques, la méthodologie utilisée pour les étudier, et les résultats apportés par cette méthodologie.

1- La construction du nombre

a) Prérequis intellectuels

Habituellement, dans l'apprentissage des mathématiques, l'enfant doit très tôt savoir ce que sont les nombres, ce à quoi ils réfèrent, ce qu'ils signifient. Or, un nombre entier peut être considéré sous deux aspects. D'une part, il réfère à une collection d'unités égales entre elles, selon un ou plusieurs critères en mettant parfois de côté d'autres critères. Par exemple, un fermier possède un certain nombre de bêtes dont 5 vaches brunes, 3 vaches noires et 2 chevaux. Le nombre 10 réfère à la somme totale

des animaux, tandis que le nombre 8 réfère à la collection de bêtes qui sont égales entre elles du point de vue de l'espèce "vache", sans égard au fait que certaines de ces vaches soient noires ou brunes. D'autre part, le nombre fait partie d'un ensemble de nombres ordonnés, où chaque nombre représente toujours "un de plus" que celui qui le précède; le nombre 8 dépasse 7 d'une unité, mais il est aussi plus grand que tous ceux qui le précèdent et plus petit que tous ceux qui le suivent. La notion de nombre présuppose alors la capacité de regrouper des éléments selon un ou plusieurs critères (faire des classes), et aussi la capacité de mettre des éléments en ordre (faire une série) selon un certain critère. C'est dire, en termes psychologiques, que le concept de nombre s'appuie dynamiquement sur les opérations logico-arithmétiques de classification et de sériation. Mais une autre notion plus fondamentale est requise, soit la notion de conservation du nombre. C'est l'acquisition de cette notion qui fait qu'un enfant estime que la quantité d'objets appartenant à un même ensemble logique ne change pas, même si on change la configuration ou la disposition de ces objets dans l'espace.

Dans le contexte de la recherche, on vérifiera donc si les enfants font preuve de ces capacités. Considérant l'âge des enfants examinés, on peut prendre pour acquise la notion primaire de conservation du nombre et se concentrer d'emblée sur les capacités de classification et de sériation.

b) Méthodologie

La capacité de classification est évaluée au moyen de 14 problèmes. Les 6 premiers problèmes servent pour une période d'apprentissage. Dans ces problèmes l'enfant doit regrouper des objets, tantôt selon des critères perceptifs comme la forme, la couleur, la grosseur (3 problèmes), tantôt selon des critères notionels faisant appel à l'abstraction (1 problème), tantôt selon des critères mixtes, c'est-à-dire à la fois perceptifs et notionels (2 problèmes). Ces problèmes sont soumis et repris tant que l'enfant ne les réussit pas tous. De cette façon, on peut s'assurer que l'enfant a bien compris ce qui lui est demandé; c'est, en fait, une façon non verbale de transmettre la consigne.

Les 8 derniers problèmes servent au test critique proprement dit. Ces problèmes, qui ne sont administrés qu'une fois, sont plus difficiles, car aucun ne fait appel à des critères de classification uniquement perceptifs.

Quant à la capacité de sériation, elle est évaluée au moyen d'exercices où les enfants doivent mettre en ordre dix sapins et dix maisons de grandeur différente, et mettre en correspondance ordinale chacun des sapins et chacune des maisons.

c) Résultats

Les résultats de l'expérience ne laissent voir aucune différence dans le rendement des enfants des deux niveaux socio-économiques, tant aux épreuves de classification qu'aux épreuves de sériation. Toutefois, une analyse des explications verbales données par les enfants face à leurs classifications fait ressortir un fait important: les explications des enfants de milieu défavorisé et faibles en mathématiques sont aussi valables que celles des enfants forts en mathématiques provenant de milieu moyen, et plus valables que celles des enfants de milieu moyen faibles en mathématiques. La valeur d'une explication est établie selon le niveau d'abstraction dont elle fait preuve. Les enfants de milieu défavorisé ayant un sous-rendement en mathématiques ne présentent pas un niveau de développement intellectuel inférieur à celui des enfants de milieu moyen, en ce qui concerne les prérequis de classification et de sériation nécessaires à la construction du nombre.

2- La compréhension des opérations

a) Prérequis intellectuels

À cette deuxième étape de l'apprentissage des mathématiques, l'enfant doit comprendre la signification des quatre opérations mathématiques d'addition, de soustraction, de multiplication et de division.

Mais qu'est-ce que "comprendre une opération" ? C'est être capable de se représenter symboliquement des actions faites concrètement. Les actions concrètes à se représenter sont, entre autres, les actions de regrouper et de séparer, de partager, distribuer des objets. C'est ainsi être capable de prédire le résultat d'une action sans avoir à faire cette action. Mais c'est en même temps être capable de faire l'inverse, c'est-à-dire pouvoir partir du résultat et retrouver les actions qui peuvent le produire; cette capacité a rapport à la réversibilité. Ultimement, la compréhension des opérations suppose donc une capacité d'abstraction.

Dans cette phrase de l'expérimentation, il s'agit donc de voir si, à ce niveau, les enfants des deux milieux diffèrent quant à leur capacité d'abstraction.

b) Méthodologie

Des problèmes d'addition, de soustraction, de multiplication et de division sont donc soumis aux enfants. Ces problèmes visent à obliger les enfants à se représenter symboliquement des actions concrètes et aussi à faire preuve de réversibilité. Il ne s'agit donc pas d'exercices de calcul mental, lesquels risqueraient de ne révéler que des automatismes et non une véritable compréhension; cependant, pour compléter l'interprétation des résultats obtenus à ces derniers problèmes, les enfants subissent aussi une épreuve de calcul mental. Le matériel utilisé consiste en jetons de neuf couleurs différentes. Selon la couleur, chaque jeton a une circonférence et une valeur qui varie de 1 à 9; la valeur du jeton est déterminée par le nombre de bonbons qu'il peut faire obtenir. Un aide-mémoire permet à l'enfant de retrouver à tout moment la valeur d'un jeton selon sa couleur.

Dans les problèmes d'addition, l'expérimentateur prend un certain nombre de jetons. Ces jetons totalisent une certaine somme, correspondant au nombre total de bonbons qu'ils permettraient d'obtenir. L'expérimentateur demande à l'enfant de choisir, lui aussi, un certain nombre de jetons qui lui permettraient d'obtenir le même nombre total de bonbons. L'enfant doit, de plus, y arriver en choisissant des jetons de couleur autre (donc de valeur autre) que ceux qu'a utilisés l'expérimentateur. Dans le problème suivant, l'expérimentateur ajoute un jeton de valeur "1" à ceux qu'il avait déjà choisis et demande à l'enfant d'établir à nouveau l'égalité mais sans utiliser un jeton de valeur "1".

Passant aux problèmes de soustraction, l'expérimentateur retire un jeton parmi les jetons qu'il avait choisis. L'enfant doit alors trouver la quantité qu'il doit soustraire de ses propres jetons pour rétablir à nouveau l'égalité avec ceux de l'expérimentateur. L'expérimentateur poursuit en enlevant un autre de ses jetons et, à nouveau, l'enfant doit rétablir l'égalité.

Ensuite, deux problèmes de multiplication prennent la forme suivante. L'expérimentateur prend des jetons dont l'ensemble forme un total de 25. L'enfant est invité à n'utiliser que des jetons jaunes (de valeur 5) pour former un ensemble arrivant au même total que celui de l'expérimentateur.

Correspondant à deux actions différentes, le partage et la distribution, les problèmes de division font respectivement appel à chacune de ces deux actions. Dans les deux premiers problèmes,

l'enfant doit trouver combien de sous-ensembles d'un total quelconque (par exemple 6) il peut former avec un grand total donné (par exemple, 18). Dans les deux autres problèmes, l'enfant doit redistribuer également le total d'un ensemble à l'intérieur d'un nombre donné de sous-ensembles.

À la fin de ces problèmes, pour vérifier le degré de connaissances au niveau du calcul exact, les mêmes questions sont posées à l'enfant mais sous forme de calcul mental. Ceci indique si les habiletés mécaniques sont acquises, comparativement à la compréhension des opérations mathématiques. Si un enfant possède les habiletés mécaniques d'addition, de soustraction, de multiplication et de division qui lui sont demandées et s'il échoue les problèmes, on pourra être justifié de croire que l'échec qu'il a subi aux problèmes précédents est surtout dû à l'incompréhension des opérations logiques impliquées.

c) Résultats

Les résultats obtenus à ces épreuves n'indiquent pas de différence dans le rendement des enfants des deux niveaux socio-économiques aux quatre groupes de problèmes faisant appel à la compréhension des opérations. On ne peut donc, à ce niveau non plus, parler de déficiences particulières chez les enfants de milieu défavorisé.

Les quelques différences observées sont d'un tout autre ordre. Sauf pour les enfants de milieu défavorisé à fort rendement en mathématiques, la performance au calcul mental est plus élevée que la performance aux épreuves correspondantes de compréhension des opérations. Il faut donc en déduire que l'échec aux épreuves de compréhension des opérations est réellement attribuable à l'incompréhension des opérations et non pas à des erreurs "mécaniques" de calcul. Cette interprétation est, d'ailleurs, confirmée par la différence que l'on observe à cet égard, dans l'un et l'autre milieux socio-économiques, entre la performance des sujets forts et celle des sujets faibles en mathématiques.

3- La compréhension des problèmes

a) Prérequis intellectuels

L'étude se poursuit à un dernier niveau afin de déceler s'il existe des différences entre les sujets des deux milieux en ce qui touche les prérequis nécessaires à la compréhension des problèmes. Par "problèmes" on entend ici des exercices où il n'est pas directement demandé à l'enfant d'exécuter une opération mathématique déterminée; il lui est plutôt présenté un ensemble de données ainsi qu'une question relative à ces données. L'enfant doit alors découvrir comment traiter ces données, c'est-à-dire découvrir par lui-même l'opération ou l'enchaînement d'opérations mathématiques à exécuter pour répondre à la question.

Pour de nombreux enfants, le mot "problème" est associé à l'idée de nombres, d'opérations et non à celle de recherche. Résoudre un problème, ce n'est pas réfléchir sur des actions, c'est combiner des nombres entre eux, les associer sans savoir ni pourquoi, ni comment. Il leur arrive donc, face à un problème, à partir des chiffres qui figurent dans l'énoncé, d'additionner, de soustraire, de multiplier ou de diviser sans trop savoir l'opération précise à effectuer, ni les raisons qui commandent telle opération plutôt qu'une autre.

Mais pour mener à bien la solution d'un problème, l'enfant doit faire l'inventaire des différentes données, il doit sérier les termes de l'énoncé, il doit se représenter la réalité qui correspond à ces données. Globalement, ceci présuppose des capacités de deux niveaux, des capacités au niveau même du langage et des capacités au niveau de l'organisation des données.

Au niveau du langage, la résolution de tels problèmes demande de partir d'une situation réelle ou simplement plausible, exprimée dans le langage de tous les jours, dont on doit pouvoir reconnaître les structures, pour savoir poser les opérations correspondantes. Et si l'enfant n'est pas entraîné à construire de telles structures et à les exprimer dans le langage courant, il lui sera plus difficile de les reconnaître dans un problème.

Au niveau de l'organisation des données, d'autre part, après avoir compris la signification des données, l'enfant doit se représenter les différentes actions, se souvenir de leur déroulement et les mettre en relation les unes avec les autres sans perdre de vue l'idée directrice.

b) Méthodologie

Une série de problèmes dont la réussite nécessite la maîtrise de telles capacités est donc présentée aux enfants. L'on fait appel à cinq types différents de problèmes. Il faut souligner, cependant, que les situations stimuli sont présentées avec du matériel concret, et l'utilisation du langage parlé est simplifiée afin de ne pas provoquer des échecs qui ne seraient d'abord attribuables qu'à d'éventuelles difficultés de langage. L'auteur tient plutôt à diagnostiquer des difficultés relatives à l'organisation des données. Il faut aussi rappeler que, dans certains cas, si l'enfant échoue un problème, le problème lui est soumis à nouveau en référence à un matériel concret. Voici quelques exemples de problèmes.

1. "Il y a six enfants, combien ont-ils d'orteils en tout?"

2. "Voici des jetons. Combien en as-tu?" (huit). Mets-les dans le sac. En voici d'autres (neuf), combien en as-tu en tout? Mets en quatre dans le sac. Combien en as-tu en tout?"

3. Voici deux maisons. Dans l'une, il y a trois enfants avec la maman. Je mets au-dessus de la maison le chiffre 3 pour que tu te rappelles qu'il y a trois enfants dans la maison. Dans l'autre, il y a deux enfants avec la maman. Je mets le 2 ici pour que tu te rappelles. Je te donne 12 jetons. Donne tous tes jetons aux deux mamans pour que chacune ait la même chose de jetons. Cette maman-ci prend ses jetons et les donne à ses enfants pour qu'ils aient tous la même chose. Et l'autre maman prend tous ses jetons et les donne aussi à ses enfants pour qu'ils aient tous la même chose... Un petit enfant ici (dans une famille) a-t-il la même chose de jetons qu'un enfant dans cette famille-là?...

c) Résultats

À toutes ces épreuves, les résultats ne témoignent d'aucune différence entre les capacités des enfants de milieu socio-économique inférieur et celles des enfants de milieu moyen. Les seules différences observées se situent au niveau du rendement des sujets forts et des sujets faibles, différences qui se retrouvent autant en milieu socio-économique moyen qu'en milieu défavorisé. Ces données permettent d'affirmer que l'échec en mathématiques peut également être expliqué par des difficultés à organiser les données.

De l'ensemble de cette recherche de Ledoux-Martel, il se dégage qu'on ne trouve pas, chez les enfants de milieu défavorisé, des caractéristiques spécifiques expliquant leurs difficultés à obtenir à l'école des résultats en mathématiques équivalents à ceux qu'obtiennent les enfants de niveau socio-économique moyen.

Pour être plus précis, il faut dire que, en 3ième année du moins, les enfants de milieu défavorisé ayant des difficultés en mathématiques n'ont pas ces difficultés pour des raisons différentes de celles qu'ont des enfants de milieu moyen. Mais il reste qu'il y a plus d'enfants de milieu défavorisé qui ont des difficultés en mathématiques; il y aurait donc, à ce niveau d'âge au moins, plus d'enfants de milieu défavorisé qui n'ont pas les prérequis nécessaires à la réussite en mathématiques, telles qu'elles sont enseignées.

8. Le diagnostic du "retard mental" et le niveau socio-économique

Jean Morse-Chevrier (1975) conduit une recherche à partir de la constatation suivante: comparés à d'autres milieux, les milieux défavorisés comptent un nombre exceptionnellement élevé d'enfants dont le quotient intellectuel se situe aux frontières de la déficience mentale (Q.I. de 68 à 84).

Les diverses critiques dont sont l'objet les tests usuels d'intelligence amènent l'auteur à remettre en question les politiques de classement et les approches pédagogiques touchant, plus spécifiquement, ces enfants de "cas limites". En effet, les mesures qui sont prises à l'égard de ces derniers ne semblent pas justifiées par les connaissances que nous donnent sur ces enfants les tests en question.

L'auteur ramène ces critiques des tests d'intelligence à deux thèmes majeurs. Premièrement, au point de vue de l'explication du fonctionnement de l'intelligence, ces tests ne révèlent que le résultat d'une performance et ils ne font pas une étude des processus mêmes du raisonnement. Ils ne peuvent donc pas identifier, dans le raisonnement, les déficiences responsables des échecs. Deuxièmement, au point de vue de l'utilisation pratique des tests, deux autres critiques sont faites concernant le pronostic d'utilisation immédiate des résultats et le pronostic d'évolution possible de l'enfant. D'abord, un bon pronostic d'utilisation immédiate consisterait à définir l'état actuel des acquisitions et les propriétés fonctionnelles de l'enfant. Mais tel n'est pas le cas. On remarque ainsi qu'à Q.I. égal, des débiles avec des désordres du système nerveux central diffèrent des débiles sans pathologie cérébrale en présentant, par exemple, de plus grandes difficultés perceptives et un mode de pensée plus concret. Et quant au pronostic de l'évolution possible de l'enfant, ces tests n'autorisent pas de conclusions quant aux capacités d'apprentissage futur.

La recherche entreprise par Jean Morse-Chevrier consiste alors à voir s'il est possible de raffiner l'évaluation intellectuelle de ces enfants "limites" pour réussir à atteindre les processus intellectuels qu'ils utilisent effectivement, et pour cerner leur capacité d'apprentissage. À l'exemple de quelques chercheurs dont Inhelder (1943) (1) , l'auteur aborde cette question dans le cadre de la théorie de l'intelligence de Piaget. Rappelons que cette théorie distingue quatre périodes du développement de l'intelligence marquant des niveaux de plus en plus élevés de fonctionnement: la période sensori-motrice de 0 à 2 ans; la période pré-opératoire de 2 à 5-6 ans; la période opératoire concrète de 7 à 11-12 ans; et la période opératoire formelle à compter de 11-12 ans. À l'intérieur de chaque période, se distinguent aussi un certain nombre de stades.

En recourant à des tâches appropriées, on peut déceler le niveau de fonctionnememt mental d'un enfant et déterminer à quelle période de développement cet enfant se situe. Par ailleurs, diverses recherches ont déjà montré que certaines interventions peuvent provoquer chez l'enfant le passage d'un stade de fonctionnement à un autre, à l'intérieur de la même période de développement mental.

Afin d'établir un meilleur diagnostic des ressources intellectuelles des enfants se situant aux frontières de la déficience mentale, on peut donc, d'une part, évaluer en termes de période et de stade le niveau de fonctionnement intellectuel de ces enfants et, d'autre part, analyser leurs réactions à des interventions visant à les faire passer à un stade supérieur. De telles démarches d'évaluation permettront de déterminer les capacités d'apprentissage ou d'évolution de ces enfants.

(1) INHELDER, Barbel. (1943). Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux. Neuchâtel Delachaux et Niestlé.

C'est dans cette problématique particulière que se situe la recherche de Morse-Chevrier sur les possibilités intellectuelles des enfants qualifiés de cas limites (Q.I. 68-84) et provenant de milieu défavorisé. L'expérimentation permettra, tout d'abord, d'établir si ces enfants diffèrent entre eux de façon importante ou s'ils forment plutôt un groupe très homogène; l'expérimentation permettra également de vérifier si les phénomènes observés se retrouvent lorsqu'on compare ces enfants de milieu défavorisé à d'autres enfants qui ont un quotient intellectuel comparable mais qui proviennent d'un milieu socio-économique moyen.

A) Échantillon

L'expérience porte sur 14 enfants (garçons et filles) de milieu défavorisé et 14 enfants de milieu moyen, dont le Q.I. se situe entre 68 et 84 et dont l'âge varie de 7:6 ans à 9:8 ans. Conformément au phénomène qui semble couramment observé, les cas limites provenant de milieu défavorisé ne présentent aucune étiologie médicale évidente (maladie de la mère pendant la grossesse, traumatisme à la naissance, anomalies du système nerveux central, etc.). Quant aux cas limites provenant de milieu moyen, on y trouve souvent des cas avec étiologie médicale; les 14 enfants de ce milieu se répartiront donc en 7 enfants avec étiologie et 7 enfants sans étiologie médicale.

De plus, compte tenu des techniques d'intervention qui seront utilisées, l'échantillon ne comporte que des enfants qui se situent encore à la période préopératoire.

B) Méthodologie

La technique d'intervention portera sur une notion qui sera maîtrisée à la période suivante, soit la période opératoire. Cette notion sur laquelle portent l'évaluation et l'intervention est la notion de conservation. En gros, maîtriser la notion de conservation, c'est savoir reconnaître qu'une quantité donnée de matière demeure la même malgré des transformations qu'on lui a fait subir. Le transvasement de liquides dans des contenants de forme différente est un exemple bien connu des épreuves utilisées pour étudier la notion de conservation.

Ajoutons, pour la bonne compréhension de l'expérience sur la conservation, que sont utilisés divers matériaux, tels des liquides, de la pâte à modeler, des perles de bois. Et les transformations qu'on fait subir à ces matériaux sont de divers types:

1. *transvasement* d'un contenant à un autre, en utilisant les liquides ou les perles de bois;

2. *déplacement* (par exemple, un bocal fermé dont la partie supérieure est plus étroite est retourné à l'envers de sorte que le niveau d'eau est plus élevé);

3. *déformation* avec la pâte à modeler (par exemple, une boule peut être déformée en un long boudin);

4. *partition* (par exemple, le contenu d'un bocal de liquide est également réparti dans plusieurs bocaux plus petits, ou une boule de pâte à modeler est fractionnée en plusieurs boules plus petites).

Enfin, l'organisation de ce matériel dans une situation problème peut appeler deux sortes de jugement de la part de l'enfant;

1. Soit un jugement d'égalité: conclure que deux quantités égales au départ demeurent égales, malgré des déformations subies par l'une d'elles.

2. Soit un jugement d'inégalité; conclure que deux quantités inégales au départ demeurent inégales malgré les déformations subies par l'une d'elles et qui donnent l'impression perceptive d'une égalité.

L'ensemble de l'expérience administrée individuellement aux enfants se déroule en quatre étapes: pré-test, interventions pour l'apprentissage, post-test 1 et post-test 2. Pour chacune de ces étapes l'on présentera le but, la méthodologie et les résultats obtenus.

1. Pré-test

a) But

L'étude de pré-test sert à préciser le niveau initial de fonctionnement intellectuel des enfants. Elle permet aussi de voir, au point de départ, si les groupes d'enfants sont comparables.

b) Méthodologie

Ce pré-test comporte huit épreuves, composées en tout de 18 problèmes. Les six premières épreuves font appel à tous les matériaux et à toutes les transformations déjà mentionnés. Dans ces épreuves, l'enfant n'est appelé à faire que des jugements d'égalité. Enfin, dans les deux dernières épreuves, une épreuve de quantification de liquide requiert de l'enfant qu'il ait un sens défini de la proportion qui lui permette de comprendre qu'une quantité de liquide perd en largeur ce qu'elle gagne en hauteur. L'autre épreuve englobe celle qui vient d'être présentée mais demande en plus de mettre en ordre, selon la quantité de liquide contenu, des bocaux de diamètre différent et dont les contenus atteignent des niveaux différents.

c) Résultats

Pour coter les réponses des enfants, on tient compte du type de justification apportée par l'enfant dans ses réponses. Pour chacune des 8 épreuves, l'enfant est alors situé à l'un des stades 1, 2 ou 3. Dans une épreuve, le stade 1 est donné à l'enfant qui, pour chacun des problèmes de l'épreuve, juge toujours que les quantités de départ changent lors des transformations. Le stade 3 dans une épreuve est accordé à l'enfant qui, à tous les problèmes de l'épreuve, juge que les quantités de départ demeurent les mêmes. Quant au stade 2, il est accordé aux enfants qui oscillent entre ces deux sortes de jugement.

La correction du pré-test révèle que 18 des 28 enfants se situent au stade 1 à toutes les épreuves, et que tous les enfants sont au stade 1 à au moins 6 épreuves. Donc, préalablement à l'entrainement, les enfants sont dans l'ensemble au stade de la non conservation. Par ailleurs, il n'y a pas de différence entre les enfants de deux niveaux socio-économiques.

2. Période d'apprentissage

a) But

Contrairement à ce qui se passe dans les périodes de pré-test, post-test 1 et 2, la période d'apprentissage ne fait appel qu'à des jugements d'inégalité de quantité et n'utilise que des liquides. S'il y a amélioration dans les post-tests par rapport au pré-test, on pourra alors être plus certain qu'il y a eu un véritable apprentissage de la conservation, car ces épreuves font plutôt appel à des jugements d'égalité et ne portent pas que sur des quantités liquides.

b) Méthodologie

Cette période d'apprentissage commence quelques jours après l'administration du pré-test. Elle comporte un maximum de huit séances qui ont lieu à trois ou quatre jours d'intervalle.

La première séance constitue une phase préparatoire. Cette phase comprend deux exercices qui donnent à l'enfant des éléments qui, dans des séances suivantes, lui feront constater des conflits. Par exemple, à un enfant qui se fie toujours à la hauteur du liquide dans un bocal pour dire qu'il en contient plus, on fait constater que la largeur occupée par le liquide peut aussi être un indice de la quantité de liquide.

Les autres séances qui suivent tentent de provoquer un apprentissage de la conservation, recourant à la méthode de conflit cognitif employée par Lefebvre (1971) (1). Cette méthode évite toute forme de correction d'erreurs et, au lieu de proposer la bonne réponse à l'enfant, elle vise à la lui faire découvrir: l'enfant est confronté à des problèmes successifs créant pour lui des conflits, car il doit tenir compte tantôt de la hauteur, tantôt de la largeur, tantôt de la hauteur et de la largeur pour porter des jugements d'inégalité. Dans cet enchaînement d'exercices, l'enfant est d'abord confronté à des situations où il doit porter des jugements d'inégalité malgré l'égalité de niveaux d'eau dans des bocaux de format différent (exercices à niveaux égaux). Quand ces exercices à niveaux égaux sont réussis par l'enfant, il est ensuite confronté à des exercices à niveaux inégaux. Dans ces exercices, le niveau d'eau dans un bocal est toujours contraire à la quantité qu'il contient: c'est-à-dire que le bocal qui a le plus bas niveau d'eau est toujours celui qui contient davantage, et inversement.

Chaque séance d'apprentissage dure de 20 à 25 minutes. Si, à la cinquième séance d'apprentissage, l'enfant n'a pas réussi l'ensemble de ces exercices conflictuels, les deux exercices de la phase préparatoire (voir première séance) sont administrés une deuxième et dernière fois, après quoi les exercices conflictuels sont repris. Lorsque les exercices conflictuels sont réussis à deux reprises par un enfant, la période d'entraînement prend fin.

c) Résultats

Avec les résultats obtenus au terme de toute cette période d'apprentissage, l'on dispose déjà de certaines indications sur les capacités d'apprentissage des enfants. Ces indications réfèrent au niveau de réussite atteint dans ces exercices conflictuels et au nombre de séances nécessitées pour l'apprentissage.

Quatre niveaux de réussite permettent de situer les enfants et de les comparer entre eux. Le premier niveau est attribué aux six (6) enfants qui ont échoué les exercices à niveaux égaux. Au deuxième niveau se retrouvent les neuf (9) enfants qui ont réussi les exercices à niveaux égaux mais échoué les exercices à niveaux inégaux. Le troisième niveau englobe les onzes (11) enfants qui ont réussi toutes les sortes d'exercices mais sans donner les justifications appropriées. Le quatrième niveau est attribué aux deux (2) enfants qui ont aussi réussi tous les exercices mais en donnant aussi des justifications appropriées.

En ce qui concerne le nombre de séances nécessaires à l'apprentissage, tous les enfants de niveau 1 et 2 ont dû utiliser les huit séances sans réussir à élever davantage leur niveau de réussite. Mais, en moyenne, les enfants des niveaux 3 et 4 n'ont eu besoin que de quatre séances.

Comme l'auteur s'y attendait, on peut donc remarquer d'importantes différences dans les capacités d'apprentissage

(1) LEFEBVRE, Monique (1971). Apprentissage de la conservation des quantités par une méthode de conflit cognitif. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

d'enfants qui ont pourtant tous été qualifiés de "cas limites", après avoir obtenu un Q.I. se situant entre 68 et 84. Mais, contrairement à ce qui était attendu, ces capacités d'apprentissage ne caractérisent pas plus les enfants de milieu socio-économique moyen que ceux de milieu inférieur.

La valeur et la stabilité des apprentissages faits sont aussi établies, en considérant la performance des enfants aux deux post-tests.

3. Post-test 1

Le post-test 1 est administré trois ou quatre jours après la dernière séance d'apprentissage, et il comprend la série complète des épreuves de contrôle déjà administrées au pré-test.

On se souvient que le pré-test utilisait huit épreuves. Pour chaque épreuve, les enfants se voyaient attribuer un stade 1, 2 ou 3. Il s'agit maintenant de voir si, à chacune des épreuves, l'enfant change de stade, suite à la séance d'apprentissage. Au pré-test tous les enfants se situaient globalement au stade 1 dans la majorité des 8 épreuves. Il ressort, au post-test 1, que 16 enfants sont demeurés au stade 1 dans l'ensemble des 8 épreuves; 9 enfants sont passés au stade 2 dans l'ensemble des épreuves; et 3 enfants sont passés au stade 3.

Ces résultats permettent d'établir le transfert d'apprentissage qui a été fait. Encore ici, on remarque que les enfants se différencient par leur capacité d'apprentissage. Mais aucune tendance ne marque plus particulièrement les enfants d'un milieu socio-économique donné.

4. Post-test 2

Le post-test 2, identique au premier, a été administré six à huit semaines après la fin de l'apprentissage, et il permet d'évaluer la stabilité des acquisitions.

Les 16 enfants qui étaient demeurés au stade 1 dans le post-test, se retrouvent encore au stade 1 dans ce post-test 2. Parmi les 9 enfants qui s'étaient retrouvés au stade 2, 5 enfants ont régressé au stade 1, 2 enfants sont demeurés au stade 2, et 2 enfants ont accédé au stade 3. Enfin, parmi les 3 enfants qui avaient atteint le stade 3, 2 y demeurent alors que l'un d'eux retourne au stade 2.

Ces résultats continuent encore de différencier la capacité d'apprentissage des enfants, en déterminant le taux de stabilité de ces apprentissages.

L'auteur poursuit l'interprétation de tous ces résultats en considérant le stade final atteint par les enfants, la mobilité de pensée dont ils font preuve dans la tâche d'apprentissage, comparativement à des enfants "normaux" de même âge chronologique. Sur cette base, et en s'inspirant des données d'Inhelder (1943; op. cit.), l'auteur estime les capacités de développement futur des enfants et pose un diagnostic intellectuel en fonction de leur potentiel de développement. Elle discerne ainsi 7 enfants simplement retardés dans leur développement mental, 15 enfants suspects de débilité et 6 enfants débiles. Dans ce contexte, seuls les enfants retardés sont considérés capables d'atteindre le plus haut niveau de fonctionnement intellectuel, soit le niveau opératoire formel, mais à un âge plus élevé que l'enfant normal et à condition de profiter de circonstances favorables à leur développement intellectuel.

L'obtention de diagnostics différents par des enfants qui ont tous été évalués "cas limites" aux tests psychométriques, confirme la critique qui mettait en doute la valeur des tests psychométriques comme instruments de diagnostic. En effet, non seulement les cas limites se différencient d'après leur capacité d'apprentissage opératoire, mais leur pronostic s'en trouve modifié.

Comme implication principale de cette recherche, l'auteur propose qu'en pareils cas on ne s'en tienne pas qu'à l'utilisation des tests psychométriques pour établir le diagnostic, et qu'à l'école on se préoccupe davantage d'utiliser des programmes de stimulation cognitive permettant aux enfants qui en sont capables de développer au maximum leur potentiel.

9. Le potentiel de retardés mentaux avec ou sans déficience physiologique

Tout comme Jean Morse-Chevrier, Dionne (1975) remet en question l'utilisation des tests d'intelligence pour diagnostiquer et classifier les enfants, surtout ceux qui se retrouvent étiquetés retardés mentaux. Il tente lui aussi de dépasser l'information apportée par de tels tests, en insistant sur l'évaluation des capacités d'apprentissage de ces enfants dits retardés mentaux.

Le problème plus particulier auquel Dionne s'intéresse se pose ainsi. Parmi les enfants dits retardés mentaux (pour avoir obtenu un Q.I. entre 68 et 84), il se trouve des enfants qui ont en même temps une déficience au point de vue physiologique, et d'autres enfants chez qui on ne relève aucune déficience de cet ordre. Serait-il possible alors de faire une évaluation intellectuelle des enfants pour faire une meilleure distinction entre les capacités des enfants de ces deux catégories? Dans le domaine des capacités intellectuelles, l'auteur se centre sur un aspect généralement considéré comme primordial appelé la capacité d'abstraction conceptuelle. La capacité d'abstraction conceptuelle est évaluée au Wisc par le sous-test Similitudes. En demandant la ressemblance entre deux choses, ce sous-test analyse le degré de généralisation utilisé par l'enfant. C'est ainsi, par exemple, que pour trouver la ressemblance entre un chien et un chat, l'enfant doit commencer par faire l'analyse de ces deux réalités. Puis, en faisant ressortir leurs qualités communes et exclusives, il finira par découvrir une propriété commune qui les lie. Plusieurs réponses sont possibles et c'est la qualité d'une réponse qui renseigne sur le niveau conceptuel de l'enfant. Dire que ces deux choses se ressemblent parce qu'elles ont toutes deux quatre pattes, une bouche et une queue, c'est le propre d'une pensée concrète, puisque la ressemblance identifiée se fonde uniquement sur les propriétés visibles du réel. Dire que tous deux mangent de la nourriture met en relief une ressemblance fonctionnelle, qui dépend moins des propriétés visibles du réel mais qui y demeure quand même étroitement reliée. Enfin, le fait d'affirmer que ce sont des animaux (ou encore mieux des animaux domestiques) témoignerait d'une plus grande capacité d'abstraction, car pour former un tel concept, l'enfant doit pouvoir s'arracher complètement de l'influence des qualités sensibles.

L'auteur pense qu'il est possible de développer cette capacité chez certains enfants retardés mentaux, et plus précisément chez les enfants qui ne sont pas atteints de déficience physiologique. Il présume que cette capacité d'apprentissage entrainerait chez ces derniers une capacité d'évolution plus grande que chez les enfants soupçonnés d'un potentiel génétique limité à cause de leur déficience physiologique.

Pour rappeler l'importance de ce problème dans le cadre de la question des milieux défavorisés, signalons deux faits. D'abord, parmi les enfants ayant un Q.I. se situant entre 68 et 84 aux tests d'intelligence classique, comme le Wisc, on note que les enfants de milieu moyen présentent en même temps des déficiences physiologiques, alors que ceux de milieu défavorisé ne présentent pas de telles déficiences. On aurait donc tort de prendre les mêmes décisions quant au classement et, donc, quant à l'avenir de ces enfants. Il y a là une intervention biaisée au détriment des enfants de milieu défavorisé. Deuxièmement, il est de plus en plus reconnu que les tests d'intelligence, de par leur construction et leur contenu, sont biaisés au détriment des enfants de milieu défavorisé. Ce qui fait que ces derniers ont une moins bonne performance aux tests d'intelligence, et que beaucoup d'entre eux se retrouvent de façon injustifiée dans la catégorie des "retardés mentaux".

Donc, si le diagnostic intellectuel portait sur la capacité d'apprentissage, les enfants dits retardés mentaux pourraient se retrouver dans une position différente. Et ceci se ferait surtout au profit des enfants de milieu défavorisé qui se retrouvent beaucoup plus nombreux dans cette catégorie. Dans cette même catégorie, ils seraient aussi les plus capables d'apprentissage car, contrairement aux enfants de milieu moyen de cette même catégorie, ils ne témoignent pas en même temps de déficiences physiologiques.

A. Échantillon

Pour évaluer et comparer les capacités d'apprentissage d'enfants retardés mentaux, trois groupes de huit enfants de 8 à 10 ans sont constitués. Le groupe A est constitué de huit enfants de milieu défavorisé qui ont un Q.I. de 68 à 84 (au test Wisc) et qui ont en même temps un rendement très bas au sous-test Similitudes du Wisc, sous-test qui mesure la capacité d'abstraction conceptuelle.

Le groupe B est composé lui aussi de huit enfants de milieu défavorisé non qualifiés de retardés mentaux, et qui témoignent d'une performance moyenne (stanines 4-5-6) au test de fonctionnement intellectuel de la C.E.C.M.

Le groupe C inclut huit enfants de milieu moyen considérés aussi retardés mentaux comme ceux du groupe A, mais dont le retard mental s'accompagne de déficiences physiologiques, comme c'est habituellement le cas d'enfants de milieu moyen ayant ce niveau d'intelligence.

B. Matériel

L'expérience consistera à faire découvrir des concepts. La tâche porte sur trois sortes d'éléments de différent niveau d'abstraction: des objets manipulables, des images et des mots. Le matériel est choisi pour construire trois types d'item.

Les 5 item du premier type utilisent des objets miniatures permettant des manipulations concrètes comme, par exemple, des camions, des autos, des bateaux à moteur, des bateaux à voile. Dans de tels item, l'enfant aura à apprendre à les regrouper selon un premier critère (mettre les camions ensemble, les autos ensemble), puis il devra donner un nom aux classes ainsi constituées. Il lui faudra ensuite regrouper ces classes en classes plus globales et leur donner d'autres noms: mettre ensemble les camions et les autos dans une classe de véhicules qui vont sur terre, en opposition à une classe de véhicules qui vont sur l'eau, incluant la classe des bateaux à moteur et celle des bateaux à voile. Et, enfin, ces deux classes doivent être regroupées dans une classe unique désignée sous l'appellation plus générale de moyens de transport.

Les 6 item du deuxième type comporte des paires d'objets dessinés sur des cartons. Par exemple, un carton A présente une pomme de terre brune et une banane jaune pendant qu'un carton B présente une pomme de terre brune et une carotte rouge. L'enfant doit dire lequel des deux cartons illustre des objets qui vont le mieux ensemble. La bonne réponse est le carton B car il présente deux légumes, et non pas un légume et un fruit, comme le carton A.

Enfin, les 6 item du dernier type ne sont composés que de couples de mots, comme "savon - pâte à dent". L'enfant doit trouver des liens de similitude justifiant un point de ressemblance entre les deux termes mentionnés. Remarquons que ces item ressemblent à ceux du sous-test Similitudes du Wisc.

De ces 17 item, 9 serviront à faire un pré-test et les post-tests. Les 8 autres serviront à susciter l'apprentissage.

Le matériel inclut aussi le sous-test Similitudes du Wisc, dont il a été fait mention plus haut.

C. Expérience et résultats

L'expérience comporte quatre étapes: pré-test, situation d'apprentissage, post-test à court terme,post-test à long terme.

Considérons la procédure propre à chacune de ces étapes et, du même coup, les résultats obtenus à chacune d'elles.

1. Pré-test

L'étape du pré-test évalue le niveau de base des enfants au point de vue de leur capacité d'abstraction. Les enfants subissent l'épreuve du sous-test Similitudes du Wisc, ainsi que des épreuves constituées des trois sortes d'item portant sur des objets concrets, des images d'objets et des mots.

À cette étape, les enfants du groupe B (enfants de milieu défavorisé non retardés mentaux) ont une meilleure performance que les enfants des groupes A et C. Et les enfants du groupe A (retardés mentaux de milieu défavorisé) ont une performance égale à celle des enfants du groupe C (retardés mentaux de milieu moyen).

2. Situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage vise à permettre à l'enfant de comprendre le principe de solution sous-jacent à cet tâches de généralisation et lui donne l'occasion de l'appliquer à des problèmes de différents niveaux de difficulté. Bref, il s'agit de faire découvrir à l'enfant le concept de classe.

Cette situation d'apprentissage englobe trois parties consistant à faire apprendre séparément la notion de classe appliquée à des objets concrets, à des images d'objets et à des mots. Pour ce faire, les enfants subissent les trois sortes d'item mentionnés. À chaque bonne réponse accompagnée d'une bonne justification, l'enfant reçoit des jetons échangeables pour des bonbons. Un item est considéré comme réussi lorsque l'enfant a fourni la bonne réponse deux fois de suite. Mais il est abandonné si cette réussite ne survient pas à l'intérieur de dix essais.

Au cours de ces séances d'apprentissage, les enfants du groupe B ont appris plus vite que ceux des groupes A et C, et ce pour les trois séries d'item.

Les enfants du groupe A ont appris plus vite que ceux du groupe C pour les item portant sur les objets concrets. Mais ils sont de niveau égal pour les item portant sur les images et les mots.

3. Post-test à court terme

Le post-test sert à évaluer si les apprentissages faits par les enfants sont assez significatifs pour améliorer leur performance aux item déjà présentés dans le pré-test.

Pour être plus précis, il faut souligner que le post-test à court terme n'est pas appliqué uniquement à la fin de la période d'apprentissage. En fait, il est administré après chacune des phases de l'apprentissage, lesquelles portaient séparément sur les objets concrets, les images et les mots.

Globalement, les enfants du groupe B n'ont pas significativement augmenté leur rendement par rapport au trois séries d'item du pré-test. Mais ceci s'explique par le fait qu'ils avaient déjà une performance très élevée au pré-test.

Les enfants du groupe A ont amélioré significativement leur performance aux item portant sur les objets concrets et les images. Mais ils n'ont pas augmenté leur performance aux item portant sur les mots. Quant aux enfants du groupe C, ils n'ont augmenté leur performance à aucune des trois séries d'item. Enfin, le sous-test Similitudes est aussi administré dans cette phase. Seul le groupe B témoigne d'une amélioration de sa performance.

4. Post-test à long terme

Deux mois et demi plus tard, ces mêmes post-tests sont administrés pour vérifier la stabilité des acquisitions. Il s'avère alors que les sujets ont généralement maintenu leur performance au niveau qu'ils avaient atteint lors du post-test à court terme.

Au total donc, les enfants de milieu défavorisé non retardés mentaux (groupe B) sont ceux qui ont le plus profité des tâches d'apprentissage. Et parmi les enfants retardés mentaux, seul le groupe de milieu défavorisé a fait preuve d'une capacité d'apprentissage de la notion de classe; alors que ceux de milieu moyen (ayant en même temps une étiologie médicale) n'ont pu tirer un réel profit de ces exercices d'apprentissage.

De ces résultats, l'auteur tire des implications au plan psychologique et pédagogique.

Au plan psychologique, il appert que l'évaluation des capacités d'apprentissage permet de distinguer davantage, parmi les retardés mentaux, les sujets chez qui le retard mental serait dû à un potentiel génétique limité, et les sujets dont le sous-rendement au test d'intelligence est dû à une incompréhension du concept de classe.

Rappelons que cette question revêt une importance particulière dans le cas des enfants de milieu défavorisé. En effet, dans cette catégorie des enfants qualifiés de retardés mentaux il se trouve un nombre toujours plus grand d'enfants de milieu défavorisé. Or, selon les données expérimentales recueillies, ce sont précisément dans ce milieu défavorisé que les enfants retardés s'avèrent les plus capables d'apprentissage et de progrès.

Au plan pédagogique, il semblerait que les enfants de milieu défavorisé, soupçonnés ou non de retard mental, disposent d'une capacité d'abstraction conceptuelle que le milieu scolaire ne semble pas réussir à exploiter et à développer de façon optimale.

Conclusion

Ce premier chapitre a présenté un compte rendu des recherches qui ont porté sur des facteurs d'ordre cognitif qu'on relie généralement à la réussite scolaire, à savoir le langage, la capacité d'attention et les structures mentales.

Selon les recherches effectuées sur le langage, il n'apparaît pas que sur les aspects fondamentaux du langage les enfants de milieu défavorisé diffèrent significativement des enfants de milieu moyen.

À leur arrivée à l'école, par exemple, les enfants de 6 ans possèdent un langage dont le niveau de complexité est comparable d'un milieu à l'autre. Au regard du répertoire verbal expressif, on n'observe pas de différence dans l'utilisation des diverses structures syntaxiques et syntagmatiques. De plus, il est intéressant de noter qu'on ne décèle pas de relation entre la production de telles structures et le rendement académique. Quant à l'évaluation du répertoire verbal réceptif, elle ne révèle pas de différence entre les enfants des deux milieux socio-économiques. Toutefois, ce qui ne surprend point, les enfants les moins doués ont une moins bonne compréhension de plusieurs structures syntaxiques et syntagmatiques,et le répertoire expressif des enfants des deux milieux s'accroît à mesure que s'élève le niveau de fonctionnement intellectuel.

À partir de ces données, on ne peut donc considérer le niveau de langage des enfants de milieux défavorisé comme facteur causal de l'échec scolaire.

L'étude qui a été menée auprès des enfants de 10 ans et de 16 ans ne révèle pas non plus de différence significative entre les enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen au niveau de la complexité du langage, sous l'aspect relationnel, vocabulaire ou stylistique. L'utilisation du geste ou la communication non verbale ne semblent pas non plus caractériser davantage le mode de communication des enfants défavorisés, comparés aux enfants de milieu moyen.

Lorsqu'on examine plus spécifiquement les enfants dyslexiques, on ne peut dire que les enfants de milieu défavorisé diffèrent sensiblement des enfants de milieu moyen, à l'ensemble des épreuves qui ont été administrées.

Quant à la recherche qui a porté sur la médiation verbale, même si elle ne permet pas de comparer les enfants des deux milieux, puisqu'elle s'est limitée à l'examen d'enfants de milieu défavorisé, elle indique, d'une part, que les enfants qui font spontanément appel à la médiation verbale réussissent mieux les tâches qui leur sont proposées, tout comme ils réussissent mieux dans les apprentissages académiques et, d'autre part, que beaucoup d'enfants (soit 30 sur 88) présentent des déficiences au plan de la médiation verbale. On ne peut, malheureusement savoir, si la proportion d'enfants accusant de telles déficiences est plus grande dans ce milieu que dans les autres milieux.

L'étude expérimentale qui a été faite de la capacité d'attention a démontré que des enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen, qui accusaient de fortes différences au plan des rendements académiques, avaient des capacités d'attention tout à fait équivalentes. Cette étude fait également ressortir qu'il n'y a pas de relation entre cette capacité d'attention, telle que mesurée, et le rendement académique. S'il demeure possible que les enfants défavorisés soient moins "attentifs en classe", ce ne peut être attribué à une moins grande capacité d'attention chez ces enfants.

Les recherches, enfin, qui ont porté sur les structures mentales et l'intelligence, ont permis de recueillir des données fort intéressantes.

Au regard des prérequis à l'apprentissage des mathématiques, tout d'abord, on observe que les enfants de milieu défavorisé sont comparables aux enfants de milieu moyen, et en ce qui a trait aux opérations de sériation et de classification, et en ce qui a trait à la compréhension des opérations mathématiques. Les seules différences que l'on observe entre les enfants au regard de la compréhension des problèmes se situent, dans les deux milieux socio-économiques, entre les groupes d'enfants "forts" et " faibles" en mathématiques.

L'évaluation qualitative de l'intelligence d'enfants défavorisés, que des tests classiques d'intelligence avaient situés aux frontières de la déficience mentale, a révélé que, parmi ces enfants, certains possédaient de réelles aptitudes d'apprentissage. Cette recherche a montré que seul un diagnostic différentiel permettait de distinguer les enfants dont le potentiel génétique est limité et ceux qui n'accusent qu'un simple retard de développement mental.

L'autre recherche, qui a également porté sur des enfants considérés comme "retardés mentaux", a révélé que c'est en milieu défavorisé que les enfants ne présentant pas de déficience physiologique associée s'avèrent les plus capables d'apprentissage conceptuel.

Ces deux recherches invitent à raffiner nos évaluations habituelles des aptitudes intellectuelles des enfants, surtout en milieu défavorisé, et à recourir à des approches pédagogiques visant à développer les ressources d'apprentissage de ces enfants.

Chapitre II

Études de facteurs d'ordre affectif

S'il est relativement facile, grâce à l'abondante littérature scientifique, de cerner les principaux facteurs d'ordre cognitif (facteurs intellectuels et instrumentaux), il est beaucoup plus difficile d'aborder expérimentalement l'évaluation des dimensions beaucoup plus complexes et interreliées de l'affectivité. Dans ce domaine, les cinq (5) recherches que nous avons pu entreprendre de façon réaliste (compte tenu des contraintes mentionnées dans le Liminaire de ce document) sont forcément parcellaires. Ces recherches sont regroupées sous trois thèmes:

I- Le développement socio-affectif

II- Les interactions entre la motivation, l'auto-évaluation et le rendement

III- Les attitudes face à l'école

I- Le développement socio-affectif

Deux recherches ont abordé l'étude du développement affectif. La première tente, par l'observation, d'analyser différents comportements sociaux chez des enfants fréquentant des classes de maternelle et appartenant à des milieux socio-économiques différents. La seconde poursuit l'évaluation de ces mêmes enfants, cette fois inscrits en première année élémentaire, et se centre exclusivement sur les comportements de dépendance et d'autonomie.

10. Différents comportements sociaux

L'étude de Louise Durocher (récemment déposée) s'intéresse au niveau de développement socio-affectif de l'enfant de milieu défavorisé. L'école étant un environnement qui demande à l'enfant un effort d'adaptation socio-affective, il semble important de vérifier le niveau de fonctionnement des enfants en ce domaine. Advenant la constatation de différences quelconques à ce niveau entre les enfants de milieu défavorisé et ceux de milieu moyen, on pourrait préciser davantage la signification de l'école pour ces deux groupes d'enfants et, conséquemment, retracer d'autre voies d'explication de l'échec scolaire.

La littérature déjà disponible en ce domaine relève deux tendances qui seraient typiques des enfants de milieu défavorisé. En premier lieu , ces enfants démontreraient plus de dépendance et de soumission dans leurs relations interpersonnelles. En second lieu, ils se montreraient plus agressifs, compétitifs et "résignés" que les enfants de milieu moyen. Sans nécessairement ajouter foi à ces observations, cette étude essaiera par des observations du comportement spontané, de caractériser les relations qu'établiront avec leur entourage les enfants de ces deux milieux.

A) Échantillon

Les enfants observés sont choisis au niveau de la maternelle, car c'est là le premier cadre extérieur au milieu familial où l'enfant a l'occasion de connaître et d'établir de nouvelles relations avec l'entourage.

Ces enfants sont choisis à l'intérieur de 4 classes de maternelles de 20 enfants. Deux de ces classes sont de milieu défavorisé et sont prises en charge par le même professeur (une classe le matin, l'autre l'après-midi). Il en est de même pour les deux autres classes qui sont de milieu moyen.

Dans chacune de ces 4 classes l'observation se concentre sur 10 enfants (5 garçons et 5 filles), ce qui fait un total de 40 enfants observés. Le choix des enfants respecte trois critères: les enfants doivent demeurer avec leurs parents, présenter un stanine se situant entre 3 et 8 au test d'admission à la maternelle, et provenir d'une famille d'au moins deux enfants.

B) Modalité d'observation

Après une pré-expérimentation qui a duré de septembre à décembre, l'observation a commencé en décembre pour se terminer au mois de mai de la même année.

Un retour critique sur l'ensemble des techniques d'observation a amené l'auteur à opter pour une technique précise d'observation: l'observateur n'observe qu'un enfant à la fois pendant une période de dix minutes. Tout au long de cette expérience, chaque enfant aura été observé huit fois dix minutes. Les temps d'observation coïncident avec des activités faisant partie de l'horaire régulier: arrivée à la maternelle, départ, collation, activités libres, activités dirigées: un seul observateur s'est occupé de recueillir toutes les données.

Pendant qu'il porte son attention sur un enfant, l'observateur relate sur magnétophone tout ce que fait et dit l'enfant, ainsi que tout ce qu'on lui dit et ce qu'on lui fait. À ce stade, aucune grille d'observation pré-établie n'oriente les observations.

C) Analyse des résultats

L'analyse et l'interprétation des résultats distinguent deux séries de données: l'ensemble des comportements sociaux, les comportements de dépendance et d'autonomie.

a) L'ensemble des comportements sociaux

Les observations enregistrées sur magnétophone sont découpées en 3892 unités d'observations. Une unité d'observation réfère à un événement au cours duquel s'établit une relation entre l'enfant observé et son entourage.

Une fiche d'analyse a donc été mise au point pour caractériser le contenu des relations. Cette fiche identifie trois dimensions de la relation observée: 1) la nature de la relation (verbale ou non verbale); 2) l'objet de la relation (le professeur, les pairs en général, un autre enfant, l'observateur), 3) le mode de relation (action ou réaction).

> Analysons, par exemple, cette unité d'observation: Marie s'applique pour bien laver sa chaise... elle continue de frotter... elle s'appuie la tête contre le mur et continue de laver sa chaise... puis, elle vient porter son linge au professeur et lui demande: "est-ce que je l'ai bien frottée?" — le professeur lui répond "oui"

Caractérisée par rapport aux trois dimensions de la fiche, cette relation est de nature verbale, elle a le professeur pour objet, et elle est de mode actif, car c'est l'enfant qui est allée vers le professeur, contrairement à une situation où elle aurait eu à répondre ou réagir à un comportement du professeur.

Quand on compare les comportements de deux groupes d'enfants tels qu'analysés par cette fiche, on est amené à faire les constatations suivantes.

Du point de vue de la nature des relations, il y a plus de relations verbales en milieu moyen et plus de relations non verbales en milieu défavorisé.

Quant à leur objet, ces relations sont surtout orientées vers le professeur en milieu défavorisé, alors qu'elles sont davantage orientées vers un autre enfant en milieu moyen.

Et en ce qui concerne le mode de relation, il y a plus de relations de mode réaction en milieu défavorisé qu'en milieu moyen. Toutefois, les deux milieux sont de niveau comparable quant à la quantité de relations de mode action.

En résumé, les relations sociales de l'enfant de milieu défavorisé sont caractérisées par le fait que, par rapport aux enfants de milieu moyen, elles sont davantage non verbales, tournées vers le professeur et plus souvent de mode réactif. Les relations sociales de l'enfant de milieu moyen, par rapport à celles de milieu défavorisé, sont plus verbales, davantage tournées vers un autre enfant, et moins réactives.

Avant d'utiliser ces résultats pour faire une interprétation en termes de niveau de développement social, il est bon de préciser davantage certains aspects qualitatifs de ces relations. Il est

important, en effet, de voir dans quelle mesure ces relations dénotent des comportements de dépendance ou d'autonomie par rapport au professeur et aux pairs, l'idée implicite étant ici que le développement social irait de pair avec une autonomie croissante vis-à-vis l'adulte et une plus grande capacité de coopération avec les pairs.

b) Comportements de dépendance et d'autonomie

Les comportements dits de dépendance et d'autonomie constituent une proportion de 9% de l'ensemble des comportements observées. Ceux-ci sont analysés selon les dimensions déjà identifiées: la nature, l'objet et le mode des relations.

Pour l'auteur, un comportement de dépendance qualifie toute forme de comportement qui, par exemple, sollicite une aide qui n'est pas réellement nécessaire pour atteindre un but donné, ou encore sollicite une intervention protectrice ou répondant à un besoin d'ordre émotionnel, dont la gratification se rencontre dans la personne même d'autrui (son affection, son contact physique, sa réassurance, son approbation, son attention, sa reconnaissance, etc...). En voici un exemple:

> "Marcel va exposer son travail sur le comptoir, puis il le met près du professeur et lui crie: "Regarde, regarde je vais le mettre juste à côté du poisson", mais le professeur ne lui porte pas attention... Marcel regarde ses amis, puis revient près du professeur et lui dit: "Regarde où est-ce que je l'ai mis."

Rappelons, en plus, que ce comportement sera caractérisé comme de nature verbale, ayant le professeur comme objet, et étant de mode action.

Un comportement d'autonomie caractérise un comportement qui manifeste de l'indépendance, par l'initiative prise face à l'activité, par la capacité de faire face aux problèmes sans chercher une aide immédiate, ou par l'opposition face aux autres. Ce qui suit en constitue un exemple:

> Daniel demande à son compagnon: "prends ces blocs-là et mets-les sur la table...". Puis, Daniel dit à son compagnon: "tiens les blocs"... Daniel dit à un autre compagnon: "tu n'as pas le droit d'en prendre". Il demande à un troisième de "guetter les planches". Puis, Daniel ajoute: "il y en a trois qui guettent et nous deux, vous ne jouez pas".

Ce comportement d'autonomie est un comportement de nature verbale, ayant les pairs comme objet, et de mode action.

L'analyse des comportements permet, d'abord, d'observer que dans les deux milieux socio-économiques, il y a davantage de comportements de dépendance que de comportements d'autonomie. Par ailleurs, en milieu défavorisé, on observe un nombre de comportements de dépendance à peu près égal à celui qu'on trouve en milieu moyen; il en est de même pour les comportements d'autonomie.

Des différences ne ressortent que si l'on tient compte de l'objet des relations de dépendance. En milieu défavorisé, ces relations de dépendance ont surtout le professeur comme objet alors qu'en milieu moyen, ces relations ont comme objet privilégié un autre enfant. Mais, en ce qui concerne l'objet des relations d'autonomie, il n'apparaît pas de différence entre les deux milieux. Dans les deux milieux il y a, en effet, une tendance plus marquée à présenter des comportements d'autonomie vis-à-vis un autre enfant que vis-à-vis le professeur.

D) Interprétation globale

Donc, contrairement à ce que pouvaient laisser entrevoir des recherches faites ailleurs, les enfants de milieu défavorisé ne sont pas plus dépendants ou moins autonomes que les enfants de milieu moyen. Mais leurs comportements de dépendance sont plus orientés vers le professeur, alors que ceux des enfants de milieu défavorisé sont plus orientés vers un autre enfant.

Les données recueillies font également ressortir un phénomène très intéressant: la relation enfant-adulte à l'école ne semble pas avoir la même signification pour les deux groupes d'enfants. Ceci ne se manifeste pas seulement pour les comportements de dépendance mais aussi pour l'ensemble des comportements sociaux analysés. Cette relation enfant-adulte semble plus importante pour les enfants de milieu défavorisé que pour ceux de milieu moyen. Et le fait que les relations établies soient plus de type réaction que de type action permettra peut-être de cerner davantage la signification que prend cette relation.

Deux voies d'interprétation demeurent possibles. En termes uniquement psychologiques, on pourrait dire qu'il ne s'agit pas là d'un symptôme de dépendance mais plutôt d'un retard dans le niveau de développement psycho-social chez l'enfant de milieu défavorisé, étant donné que le niveau de développement est révélé par la capacité d'un enfant de se distancier de l'adulte. On serait donc amené à s'interroger sur la qualité des premières relations enfant-adulte dans le milieu familial et social.

Cependant, une deuxième voie d'interprétation ne poserait même pas le problème du niveau de développement psycho-social. Elle mettrait d'abord au premier plan le fait que *"l'adulte-en-milieu-scolaire"* n'est pas nécessairement perçu de la même façon par des enfants de classes sociales différentes, même si les uns et les autres dans leur propre milieu n'accusaient pas de différence dans leur niveau de développement psycho-social.

Ces questions, qui seront reprises à la lumière de nouvelles données expérimentales, ont surtout été soulevées par les différences que l'on a observées entre les enfants des deux milieux au regard de l'objet et du mode des relations sociales.

En ce qui touche la nature même des relations, le fait qu'en milieu défavorisé les relations soient surtout non verbales, alors qu'elles sont davantage verbales en milieu moyen, soulève à nouveau le vaste problème du langage et des modes de communication dans les divers milieux socio-économiques et culturels. Les implications pédagogiques de ces problèmes demandent également à être approfondies.

11. Comportements de dépendance et d'autonomie

La recherche de Louise Gatien (thèse de maîtrise en préparation) poursuit la recherche de Louise Durocher; cependant, l'auteur se centre spécifiquement sur les comportements de dépendance et d'autonomie. Comme il s'agit d'une démarche de relance ("follow-up"), ce sont les mêmes enfants qui avaient été observés en maternelle qui sont maintenant évalués, alors qu'il sont inscrits en première année du cours élémentaire.

Par ailleurs, comme ces enfants se retrouvaient dispersés dans des classes et même dans des écoles différentes, il n'était pas possible pour l'auteur de procéder à nouveau par des observations directes. Il a donc fallu se limiter à faire remplir par le professeur une fiche d'observation à propos du comportement de chacun de ces enfants.

La première partie de ce rapport décrit la construction et l'utilisation de cette fiche, la seconde partie présente les résultats obtenus.

A) Construction et utilisation de la fiche d'observation

La fiche d'observation est constituée d'une liste de 21 énoncés décrivant chacun un comportement possible de l'enfant à l'école. Ces comportements sont des comportements de dépendance ou des comportements d'autonomie.

Le choix de cette liste de comportements à été fait à partir de l'ensemble des comportements déjà relevés par Louise Durocher. L'on a retenu, parmi ces comportements, les comportements de dépendance et d'autonomie les plus fréquemment rencontrés en milieu scolaire.

Les comportements de dépendance retenus se distribuent en quatre catégories selon la façon dont ils se situent par rapport à deux critères: l'objet de la relation, à savoir l'adulte ou l'enfant, et le type de dépendance, à savoir la dépendance affective ou la dépendance instrumentale. Cette dernière distinction a été ajoutée pour raffiner davantage l'observation des comportements de dépendance. Il y a manifestation de dépendance affective lorsque l'enfant recherche un support purement affectif ou social. Il s'agit, par contre, de dépendance instrumentale lorsque l'enfant recherche un support matériel ou technique pour l'exécution d'une tâche (demande d'aide, de ciseaux, de crayons, etc...).

Parmi les 21 énoncés, 14 expriment des comportements de dépendance, soit: 3 énoncés de dépendance instrumentale envers les pairs, 3 énoncés de dépendance instrumentale envers l'adulte, 4 énoncés de dépendance affective envers les pairs, et 4 énoncés de dépendance affective envers l'adulte.

La fiche comporte également 7 énoncés qui expriment de l'autonomie. Ces énoncés sont de trois types: 3 énoncés traduisent la satisfaction du travail accompli, 2 énoncés réfèrent à des tentatives pour surmonter seul les obstacles, 2 énoncés manifestent le sens de l'initiative dans une activité.

Pour remplir cette fiche d'observation comprenant les 21 énoncés, le professeur doit, pour chaque énoncé, dire si le comportement mentionné survient "très souvent, souvent, occasionnellement ou jamais" chez l'enfant qu'il a à observer. Pour assurer une validité maximale des observations du professeur, celui-ci est invité à prendre d'abord connaissance du questionnaire, à observer les enfants, et à ne remplir le questionnaire que lorsqu'il possède toute l'information nécessaire. Les fiches doivent être remplies dans un délai maximum de quatre semaines.

B) Résultats

L'analyse de l'ensemble des fiches d'observation donne lieu à des résultats qui varient selon qu'il s'agit de comportements d'autonomie ou de comportements de dépendance.

Au regard des comportements d'autonomie, il ne ressort aucune différence entre les enfants des deux milieux socio-économiques. Quant aux comportements de dépendance, ils révèlent des différences entre-milieux, ainsi qu'en avait observées Louise Durocher; toutefois, les différences ne vont pas dans le même sens. Comparés aux enfants de milieu défavorisé, les enfants de milieu moyen manifestent plus de dépendance à l'égard des pairs, et cela autant sur le plan de la dépendance affective que sur celui de la dépendance instrumentale. Contrairement à ce qu'avait observé Louise Durocher un an auparavant, les enfants de milieu défavorisé n'ont pas maintenu leur plus grande dépendance à l'égard de l'adulte: en effet, selon les observations des professeurs ce sont maintenant les enfants de milieu moyen qui manifestent davantage de dépendance affective à l'endroit de l'adulte. Par ailleurs, au regard de la dépendance instrumentale envers l'adulte, on n'observe pas de différence entre les enfants des deux milieux.

Ces changements que l'on observe après une année d'intervalle peuvent être expliqués de diverses façons, et une interprétation prudente s'impose. Il est, en effet, plausible que l'approche méthodologique (qui diffère beaucoup de l'approche utilisée par Louise Durocher) explique une partie des différences observées. L'observation, on l'a vu précédemment, a porté sur un éventail plus restreint de comportements, elle a été faite de façon moins systématique et sur une période plus courte. Néanmoins, l'ensemble des données recueillies fait rejeter d'emblée toute généralisation hâtive sur le retard de développement socio-affectif et sur la dépendance des enfants de milieu défavorisé.

II- Les interactions entre la motivation, l'auto-évaluation et le rendement

Dans le contexte d'un rendement à fournir, deux variables de niveau affectif peuvent intervenir pour influencer le rendement qui sera effectivement fourni. Une première variable réside dans la façon dont le sujet se perçoit lui-même ou, du moins, la façon dont il s'évalue en face de cette performance. La deuxième variable touche les buts que se donne le sujet face au rendement à fournir.

Deux recherches s'intéressent aux interactions entre le rendement et ces deux variables. La première veut voir comment des stimulations sociales (compliments, félicitations ou critiques) viennent influencer l'évaluation qu'un enfant fait alors de lui-même, les buts qu'il se donne ensuite (niveau d'aspiration) et le rendement qu'il fournit ultérieurement. Et les effets de ces stimulations sont évalués selon les milieux socio-économiques moyen et défavorisé.

La deuxième recherche ne fait pas de comparaison entre les milieux socio-économiques. Elle se centre sur les comportements d'élèves de milieu défavorisé, dont certains sont sur-productifs et d'autres sous-productifs. Elle vérifie alors si ces deux groupes présentent des caractéristiques différentes dans la façon de s'auto-évaluer et dans les buts qu'ils se fixent.

12. Les effets des stimulations sociales sur le rendement, l'auto-évaluation et le niveau d'aspiration

Pour Gérald Bourbeau (1970), un aspect important de ce que vit un enfant à l'école au point de vue affectif est lié aux encouragements ou réprimandes qu'il reçoit en relation avec son rendement. Du côté du professeur, ces stimulations sociales sont émises selon certaines circonstances, selon les enfants et au regard de certains objectifs poursuivis. Du côté de l'enfant, ces stimulations positives ou négatives n'ont pas nécessairement les effets attendus. Par exemple, des réprimandes ou des félicitations n'amènent pas automatiquement une amélioration du rendement ou même du comportement chez tous les enfants.

Si à l'école on fait encore beaucoup appel à ce système de stimulations sociales et si des enfants ne répondent pas de façon désirée à de telles stimulations, il se peut que l'on provoque et que l'on risque d'entretenir des expériences d'échec scolaire.

La question qui se pose ici est de savoir si, selon leur niveau socio-économique, les enfants présentent des façons différentes de réagir à des stimulations sociales. Différents courants de recherches laissent, en effet, entrevoir de telles réactions différentes aux stimulations sociales selon le niveau socio-économique auquel appartiennent les enfants.

Un premier courant propose que les expériences sociales antérieures déterminent les réactions aux stimulations sociales. Selon certains, les enfants de milieu défavorisé recevraient moins de stimulations positives et plus de stimulations sociales négatives dans leur milieu que n'en reçoivent les enfants de milieu moyen. Si tel était le cas, il serait possible qu'ils arrivent à l'école avec des attitudes bien différentes à l'égard du système de gratifications sociales utilisé par le professeur. Pour les chercheurs de ce courant de recherche, les enfants de milieu inférieur devraient donner plus d'importance aux stimulations positives et moins aux stimulations négatives, alors que l'inverse caractériserait les enfants de milieu moyen; l'idée de base étant qu'on réagit davantage au type de stimulations auxquelles on est moins habitué.

L'autre courant de recherche croit plutôt que c'est le niveau de maturation qui détermine le niveau de réaction aux stimulations sociales. Or, certains chercheurs prétendent que le niveau de maturation est moins élevé en milieu défavorisé. Conséquemment, on devrait observer un plus haut niveau de réaction aux stimulations sociales en milieu défavorisé: l'idée de base étant, cette fois, que plus le niveau de maturation est bas, plus les stimulations sociales ont de l'importance.

Dans ce contexte qui vient d'être rapporté, Bourbeau a voulu comparer, chez les enfants de ces deux milieux, les réactions à des stimulations sociales positives et négatives. Il a semblé opportun de voir comment ces stimulations pouvaient influencer: 1) le rendement que fournit un enfant; 2) l'évaluation qu'il donne de son propre rendement (auto-évaluation) et 3) le rendement qu'il se propose de fournir ultérieurement (niveau d'aspiration).

A) Expérience et échantillon

Pour éviter l'effet de variables étrangères aux intérêts de cette étude, la tâche choisie fait appel le moins possible à des capacités intellectuelles ou à des capacités scolaires spécifiques. De plus, cette tâche est exécutée en situation individuelle, le même expérimentateur rencontrant tous les sujets. Plusieurs précautions non rapportées ici ont aussi été prises pour éviter au maximum certains biais de l'expérimentateur à l'endroit des enfants appartenant aux divers groupes d'étude.

Lors de l'expérimentation, les enfants reçoivent des feuillets sur lesquels apparaissent de cinq à sept figures géométriques différentes. Disposant d'un aide-mémoire présentant neuf figures géométriques numérotées de 1 à 9, les enfants doivent sur les feuillets qu'ils ont reçus marquer ces figures du numéro qui leur est associé sur cet aide-mémoire. Les enfants doivent numéroter le plus de figures possible pendant 90 secondes. Cette tâche est répétée au cours de six essais consécutifs.

Au terme du premier essai, l'enfant est informé du nombre de figures qu'il a effectivement numérotées (il s'agit là de la mesure du rendement). Pour l'enfant, cette information est aussi le point de repère pour les auto-évaluations ultérieures. L'enfant complète ensuite sur une fiche la phrase: "La prochaine fois, je vais essayer de numéroter ... figures" (le nombre inscrit là constitue une première mesure du niveau d'aspiration). Dans les cinq autres essais, l'enfant n'est plus informé de son rendement mais, au terme de chaque essai, il doit, sur une nouvelle fiche, compléter les phrases: "j'ai numéroté ... figures" (ceci fournit les cinq mesures de *l'auto-évaluation* ainsi que la phrase: "la prochaine fois, je vais essayer de numéroter ... figures" (ce qui fournit cinq autres mesures du niveau d'aspiration).

Trois groupes de 10 enfants de milieu moyen et trois groupes de 10 enfants de milieu défavorisé sont examinés, mais avec certaines variantes..

Dix (10) enfants de chaque milieu subissent l'épreuve telle que décrite plus haut. Ces deux groupes seront appelés groupes "*sans commentaires*".

Pour dix autres enfants de chacun de ces deux milieux on introduit un léger changement. Au terme de chaque essai et avant de compléter les phrases, ils reçoivent de l'expérimentateur une stimulation sociale positive; de fait, l'expérimentateur fait semblant de compter les figures numérotées et inscrit sur la fiche de l'enfant le symbole "B" pour Bien. Évidemment, on prend soin, la première fois, d'expliquer à l'enfant ce que signifie ce symbole. Ces groupes constituent les groupes "*approbation*".

Enfin, pour dix autres enfants de chacun des deux milieux, la procédure est la même que pour les précédents sauf que la

stimulation sociale est négative (groupes *"réprobation"*). L'expérimentateur écrit "M" pour mal sur la fiche de l'enfant. En ce qui concerne ces deux groupes "réprobation", notons qu'après avoir terminé la tâche expérimentale, l'enfant est rassuré sur sa performance, car l'expérimentateur invoque une erreur de calcul qu'il a lui-même faite et il amène l'enfant à constater qu'il aurait dû avoir un B au lieu d'un M. L'enfant a, d'ailleurs, l'opportunité de recompter lui-même les figures qu'il a numérotées pour constater, règle générale, qu'il en a numéroté près de 80, alors qu'il en était rendu à évaluer sa propre performance à environ 25 figures.

B) Résultats

Comme résultats à traiter, l'on obtient donc des mesures de rendement, d'auto-évaluation et de niveau d'aspiration répétées au cours de six essais consécutifs. Et pour chacun des deux niveaux socio-économiques, un tiers des sujets (c'est-à-dire 10) ne reçoit aucun commentaire de l'expérimentateur, un deuxième tiers reçoit des commentaires approbateurs et un dernier tiers reçoit des commentaires réprobateurs.

Les données expérimentales recueillies indiquent que les réactions à l'approbation et à la réprobation ne diffèrent pas selon le niveau socio-économique. Qu'il s'agisse d'enfants de niveau socio-économique moyen ou de milieu défavorisé, les observations suivantes ont été faites. L'approbation suscite une élévation de l'auto-évaluation et du niveau d'aspiration mais elle ne provoque aucune élévation particulière du rendement par rapport à la situation "sans commentaires". Quant à la réprobation, elle provoque une dimimution de l'auto-évaluation et du niveau d'aspiration en même temps qu'une élévation du rendement par rapport à la situation "sans commentaires".

L'on reconnaît que la situation expérimentale ne constitue pas une réplique exacte de la situation scolaire. Toutefois, les résultats obtenus permettent de proposer deux remarques à propos de la signification de l'expérience scolaire pour des enfants de niveaux socio-économiques moyen et inférieur.

D'abord, rien ne laisse croire que des caractéristiques de base disposent les enfants de milieu défavorisé à réagir différemment des enfants d'autres milieux à des stimulations sociales positives ou négatives. Si donc, comme on le suggère parfois, des élèves de niveau socio-économique inférieur adoptent des attitudes différentes face à l'école, ceci serait davantage la conséquence d'expériences particulières qu'ils y vivent que la conséquence de caractéristiques de base, les amenant d'emblée à réagir différemment aux stimulations sociales émises par leurs professeurs.

Une deuxième remarque, quoique étrangère à la question des niveaux socio-économiques, vient toutefois compléter la première. On a remarqué dans cette expérience que, à court terme, des stimulations négatives apportent vraiment une augmentation du rendement mais produisent une diminution de l'auto-évaluation et du niveau d'aspiration. On peut cependant supposer qu'à long terme, le rendement même de l'enfant s'en serait trouvé affecté après autant de frustrations: croyant toujours faire de leur mieux et ne finissant jamais par éviter ces évaluations négatives, ces enfants se seraient définitivement considérés comme maladroits, et ils auraient fini par diminuer leur rendement et se désintéresser de la tâche. C'est peut-être là un processus à travers lequel passent plusieurs enfants de milieu défavorisé tout au long de leur séjour à l'école. Ainsi, on peut croire, mais pour certaines raisons qui échappent à cette recherche, que ces enfants rencontrent dès le début certains échecs ou certaines insatisfactions, même faisant tous les efforts qu'ils se sentent en mesure de fournir. Mais à cause de cela, ils diminuent progressivement la perception qu'ils ont d'eux-mêmes au regard de ces tâches. Ce qui leur attire de nouvelles expériences négatives venant confirmer la perception négative qu'ils ont déjà d'eux-mêmes. Ce qui revient à dire que "l'échec attire l'échec".

13. Motivation à l'accomplissement et auto-évaluation chez des sur-productifs et des sous-productifs

Tel qu'il est généralement, le milieu scolaire demande à l'enfant de fournir un rendement rejoignant certains standards d'excellence pour justifier une forme quelconque de reconnaissance ou de gratification de la part du milieu scolaire.

Or, pour bien fonctionner dans un tel milieu, il faudrait qu'un élève soit au moins intéressé au simple principe de se confronter à des standards d'excellence. Ce genre d'intérêt, appelé "motivation à l'accomplissement" semble de fait se situer à un niveau plus bas chez des élèves ayant un rendement scolaire moins élevé.

Une absence plus grande de motivation à l'accomplissement en milieu défavorisé pourrait-elle expliquer un rendement scolaire plus bas? Katz (1967) (1) pense que cette motivation à l'accomplissement n'est pas plus déficitaire en ce milieu, et qu'elle ne peut donc expliquer une difficulté plus grande à fonctionner dans une situation où il faut rencontrer des standards d'excellence. Il souligne que les enfants de ce milieu peuvent très bien témoigner de motivation à l'accomplissement dans des tâches intérieures au milieu scolaire. Il préfère ainsi formuler autrement le problème de la motivation scolaire et du fonctionnement face à des standards d'excellence. Katz estime, en effet, que la motivation scolaire face à des tâches où il faut atteindre des standards d'excellence est déterminée par la capacité d'auto-contrôle face à la tâche: c'est-à-dire qu'un élève peut être motivé face à une tâche dans la mesure où il maîtrise bien les critères définissant ces standards d'excellence, et aussi dans la mesure où il est capable de contrôler l'anxiété découlant de la crainte d'un échec dans cette tâche. De là, il avance que deux traits caractériseraient l'élève à faible rendement scolaire issu de milieu défavorisé. Il y aurait, d'une part, une mauvaise intégration des standards d'excellence ne permettant pas à l'élève de s'auto-évaluer adéquatement. Et, d'autre part, il existerait une tendance à s'auto-critiquer en vue de neutraliser l'anxiété attachée à un échec anticipé.

Ramzi Salamé (dont la thèse sera bientôt déposée) veut vérifier si ces assertions peuvent constituer une explication des difficultés survenant dans le rendement scolaire en milieu défavorisé. Il analyse donc les comportements d'auto-évaluation et d'anxiété pour voir s'ils vont de pair avec le rendement scolaire. Il tente aussi de voir si ce comportement d'auto-évaluation demeure le même dans des tâches différentes. Une mesure du besoin d'accomplissement permettra, enfin, de vérifier si ce besoin d'accomplissement est en relation avec le rendement scolaire et s'il est également en relation avec le comportement même d'auto-évaluation.

A) Échantillon

La recherche ne compare pas des élèves de milieux différents. Elle se concentre sur ceux de milieu défavorisé pour y déceler des caractéristiques psychologiques liées aux difficultés scolaires. Ces caractéristiques étant isolées, il restera à déterminer si elles décrivent bien les élèves de milieu défavorisé, ceux-ci connaissant plus que d'autres des difficultés scolaires.

Mais pour avoir quand même un point de repère caractérisant ceux qui ont des difficultés scolaires, une comparaison sera faite avec des élèves de même milieu mais ne présentant pas de telles difficultés. Un groupe d'élèves sous-productifs de niveau secondaire III (15-16 ans) est donc comparé à un groupe d'élèves sur-productifs. Le critère de sur- et sous-production est déterminé à partir de l'écart observé entre les stanines de rendement scolaire (rendement actuel) et les stanines de fonctionnement intellectuel (rendement attendu). Tout élève présentant alors un écart d'au moins 1 sigma entre le rendement actuel et le rendement attendu est déclaré sous-productif, si le rendement actuel est inférieur au rendement attendu, et sur-productif, dans le cas contraire. Il est important de souligner aussi que l'expérience s'intéresse à des sujets présentant un sous-rendement généralisé et permanent. Il faudra donc que l'écart entre le rendement scolaire actuel et le rendement attendu d'après le niveau intellectuel se retrouve pour chacune des 4 catégories suivantes:

1. français à l'élémentaire et/ou au secondaire;
2. mathématiques à l'élémentaire et/ou au secondaire;
3. rendement global en 5e année et/ou en 6ième année;
4. rendement global en secondaire I et/ou en secondaire II.

Le choix de ces deux groupes de sujets vise à mieux faire ressortir certaines caractéristiques en comparant des cas extrêmes au point de vue du réndement scolaire. Toutefois, un autre contrôle tient à ce que tous ces sujets demeurent comparables au point de vue du fonctionnement intellectuel (rendement attendu). L'on comparera donc des élèves ayant des capacités intellectuelles semblables (Q.I. de 90 à 110), mais dont certains fournissent un rendement inférieur à ces capacités (sous-productifs) alors que d'autres fournissent un rendement supérieur (sur-productifs).

L'échantillon constitué comporte un groupe de 33 élèves sous-productifs (17 garçons, 16 filles) et un groupe de 32 élèves sur-productifs (13 garçons, 19 filles).

B) Déroulement de l'expérience et résultats

L'expérience vise à recueillir des données sur quatre points: l'auto-évaluation, l'anxiété, l'intériorisation des standards d'excellence et le besoin d'accomplissement.

Les mesures de l'auto-évaluation, de l'anxiété et de l'intériorisation des standards d'excellence sont recueillies au cours de la même séance expérimentale et à partir de tâches administrées individuellement. La mesure des besoins d'accomplissement est recueillie en un temps différent, lors d'une épreuve collective.

1- Auto-évaluation

Trois groupes de trois tâches sont présentés individuellement à l'étudiant: les collages, les mots et le calcul.

À l'épreuve des collages, l'étudiant doit réaliser au moyen de colle et de papier trois dessins: un chapeau, une fleur, un poisson. Le temps de réalisation n'est pas limité.

Lors de l'épreuve portant sur les mots, l'étudiant doit, à partir de trois ensembles de 40 lettres de type "Scrabble", composer le maximum de mots répondant à certains critères, dont la difficulté croît d'une fois à l'autre. Le temps est limité chaque fois à deux minutes.

L'épreuve de calcul comporte trois séries de problèmes mathématiques de difficulté croissante. Le temps n'y est pas limité.

Chaque fois qu'une tâche est terminée, l'étudiant doit faire une évaluation de sa performance. Il doit choisir parmi les jugements "très bon", "bon", "mauvais", "très mauvais", ou "je ne sais pas". Il est invité à n'utiliser le jugement "je ne sais pas" que s'il est vraiment incapable d'évaluer son travail.

(1) KATZ, I. (1967) The socialization of academic motivation in minority group children, in David Levine, Ed Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln University of Nebraska. pp 133-191

L'analyse des résultats de l'auto-évaluation amène l'auteur à établir une distinction entre le fonctionnement de l'auto-évaluation, d'une part, et l'adéquation de l'auto-évaluation, d'autre part.

a) Fonctionnement de l'auto-évaluation

Ces épreuves donnent donc lieu à 9 auto-évaluations exprimées en termes de : "très mauvais", "mauvais", "bon", "très bon", "je ne sais pas". Quand on compare le nombre de fois que les étudiants des groupes sous-productifs et productifs ont utilisé chacun de ces jugements dans l'ensemble des tâches, il ressort que ce sont les catégories "je ne sais pas" et "bon" qui discriminent le plus nettement les deux groupes. Les sous-productifs ayant plus tendance à utiliser le jugement "je ne sais pas" et moins tendance à utiliser le jugement "bon". Les autres catégories de jugement ne donnent pas lieu à des différences significatives.

On peut également vérifier si la distribution de ces jugements est à peu près la même dans les différents types de tâches. Or, chez les sur-productifs, cette distribution demeure la même pour les trois tâches, sauf pour le jugement "mauvais" qui se retrouve moins souvent dans la tâche des mots. Chez les sous-productifs, par contre, les jugements sont moins consistants d'une tâche à l'autre, surtout les jugements "mauvais" "bon" et "très bon". Notons aussi, à propos des sous-productifs, que c'est seulement dans la tâche de calcul qu'ils portent le jugement "mauvais".

Ces observations conduisent l'auteur à apporter des nuances aux conclusions de Katz. Si on observe chez l'étudiant sous-productif une tendance à se sous-estimer plus souvent que chez l'élève sur-productif, surtout dans des tâches à caractère scolaire, on ne peut cependant pas parler de tendance systématique à une auto-évaluation négative. Par ailleurs, le fait d'opter plus souvent pour la catégorie "je ne sais pas", de même que l'inconsistance dans les réponses d'une tâche à l'autre, laissent supposer chez les élèves de ce groupe une plus grande difficulté à évaluer leur propre performance.

b) Adéquation de l'auto-évaluation

Face à ces observations, il s'est avéré important de vérifier aussi dans quelle mesure ces auto-évaluations étaient adéquates. L'adéquation de l'auto-évaluation est définie en termes de proximité entre l'auto-évaluation et la performance objective.

Pour établir le niveau de performance objective, il a fallu procéder différemment selon les tâches. Les tâches de calcul et de mots donnent lieu à des performances quantifiables: celles-ci sont réparties sur une échelle comportant quatre niveaux (quartiles). Quant aux collages, trois juges indépendants (un professeur, une étudiante en arts, ainsi qu'une directrice d'atelier de dessins pour enfants) ont situé les réalisations des étudiants sur une échelle en quatre points.

Pour quantifier l'adéquation des auto-évaluations des étudiants, l'on donne 3 points pour une coïncidence parfaite entre la catégorie de l'auto-évaluation et la catégorie de performance objective, 2 points pour un écart d'une catégorie, 1 point pour un écart de deux catégories. Quant aux jugements "je ne sais pas", ils méritent deux points lorsque la performance objective est considérée comme bonne ou mauvaise, et un point lorsque ces performances sont considérées comme très mauvaises ou très bonnes.

Les résultats indiquent ici que les sur-productifs présentent une auto-évaluation significativement plus adéquate que le groupe des sous-productifs. Pour l'auteur, cette observation est en conformité avec les observations de Katz, suivant lesquelles la motivation scolaire effective serait réductible à un mécanisme d'auto-contrôle de la tâche. Mais la présente expérimentation permet, à cet égard aussi, d'apporter une nuance: la difficulté à porter un regard adéquat sur sa propre performance ne relève pas d'abord d'un comportement systématique de sous-estimation mais plutôt d'une difficulté purement cognitive à s'évaluer adéquatement.

Pour Katz, les mécanismes qui sous-tendent cette capacité sont la neutralisation de l'anxiété qui serait attachée à la tâche, et l'intériorisation des standards d'excellence. Il s'agit donc de vérifier si les différences déjà observées entre les sous-productifs et les sur-productifs se retrouvent à ces autres niveaux dont il est maintenant question.

2) Anxiété

Après avoir subi les tâches d'auto-évaluation, les étudiants répondent à un test d'anxiété situationnelle. Ce test mesure, d'une part, le niveau d'anxiété de l'étudiant dans des situations d'examens scolaires et, d'autre part, le niveau d'anxiété suscitée par l'expérience. Ce test comprend des questions relatives à la préparation à la tâche, à l'exécution de la tâche et aux suites de l'activité.

Les réponses à ce questionnaire ne témoignent pas de différence dans le taux d'anxiété suscitée par les tâches chez les sur-productifs et chez les sous-productifs. Contrairement donc à ce que prétend Katz, il ne semble pas que les difficultés d'auto-évaluation propres aux sous-productifs découlent de problèmes particuliers d'anxiété.

3) Intériorisation des standards

Il reste à vérifier la deuxième explication de Katz, à savoir que les difficultés d'auto-évaluation seraient reliées à un manque de conaissance et de maîtrise de critères d'évaluation; cette dimension est appelée intériorisation des standards d'excellence. Une entrevue systématique est menée au terme de l'administration des épreuves déjà présentées, et qui vise à mettre à jour les critères pris en considération par l'étudiant pour évaluer sa performance. L'analyse du contenu de ces entrevues a fait une distinction entre les critères concrets et précis faisant référence à la performance en termes d'exactitude, de rapidité,etc., et les critères abstraits et généraux faisant référence au sujet (exemple: "je trouve cela beau").

Cette analyse révèle que les sur-productifs, comparés aux sous-productifs, expriment significativement plus de critères concrets et précis alors qu'il n'y a pas de différence entre les groupes dans le taux d'utilisation des critères généraux et abstraits. Il faut dire qu'au total les sur-productifs font appel à plus de critères que ne le font les sous-productifs. Ces observations viennent corroborer la seconde explication proposée par Katz, selon qui les différences dans l'auto-évaluation sont dues au fait que les sous-productifs ont un répertoire de standards moins étendu, moins concret et moins précis pour évaluer les activités accomplies.

4) Besoin d'accomplissement

L'autre variable à mettre en relation avec les difficultés scolaires est le besoin d'accomplissement. Ce besoin d'accomplissement est mesuré au moyen d'une technique projective administrée dans une situation collective.

On fait appel à cinq images tirées du test T.A.T. (Thematic Apperception Test) en suivant une technique préparée par Atkinson (1958). Sur chacune des images qui lui sont présentées, l'étudiant doit composer une histoire, en étant guidé par ces questions: qu'est-ce qui se passe; quels sont les personnages; que s'est-il passé avant; que pensent les personnages; que ressentent-ils; qu'est-ce qui va se passer ?

Les histoires ainsi composées sont analysées en postulant que l'étudiant y projette ses propres sentiments. La technique d'analyse de ces histoires suit le schéma d'analyse d'un comportement d'ajustement quand l'individu expérimente un état de besoin conduisant à l'atteinte d'un objet-but. Le besoin suscite l'activité instrumentale, celle-ci est confrontée avec des obstacles qui doivent être surmontés; parallèlement, la tendance à accéder à l'objet-but suscite des anticipations cognitives (de succès ou d'échecs) et des sentiments positifs ou négatifs, attachés à la force d'attraction du succès ou la force de répulsion de l'échec. Pour chacune des histoires, une cote est attribuée selon qu'on y trouve plus ou moins d'allusion à ces différents thèmes.

La compilation des résultats d'une telle analyse indique que les élèves sur-productifs manifestent plus de préoccupation pour l'accomplissement que ne le font les sous-productifs. Ces résultats qui vont dans le même sens que ceux d'autres recherches, confirment l'existence des relations entre le rendement scolaire et le besoin d'accomplissement.

Conclusion

Même si les deux recherches qui viennent d'être présentées ne portent pas sur des enfants de même âge, il est instructif de mettre en correspondance les données expérimentales qu'elles ont permis de recueillir.

La première thèse ne décèle pas de différence significative dans les réactions aux stimulations sociales chez des sujets de milieux socio-économiques différents; par ailleurs, elle démontre certains effets des stimulations sociales. Les stimulations sociales attestant d'une réussite amènent les sujets à percevoir plus positivement leur rendement et à anticiper des performances plus élevées, même si le rendement de ces derniers n'est pas meilleur que celui des sujets n'ayant reçu aucune stimulation sociale ou n'ayant reçu que des stimulations sociales négatives. Par contre, les stimulations sociales négatives ont fait augmenter le rendement à un degré encore plus élevé que celui de tous les autres enfants mais aux dépens de l'auto-évaluation et du niveau d'aspiration. Mais que se serait-il produit à long terme chez ces sujets recevant continuellement des stimulations négatives ? Ils auraient probablement continué à maintenir leur auto-évaluation aussi basse ainsi que leur niveau d'aspiration; et il est difficile de penser que des sujets subissant autant de frustrations pourraient maintenir un niveau de rendement élevé. Les résultats de la deuxième thèse apportent des éléments de réponse à certaines de ces questions.

Cette deuxième thèse, en effet, analyse le comportement d'élèves de milieu défavorisé connaissant depuis longtemps des difficultés scolaires, comparativement à des enfants de même milieu ayant connu plus de succès. Ces élèves sous-productifs ne manifestent pas nécessairement une tendance systématique à s'auto-évaluer négativement; mais ils ont en tout cas plus de difficulté à évaluer leur performance. Leurs auto-évaluations sont d'ailleurs moins adéquates, tout en s'appuyant sur des critères moins précis. Ces élèves manifestent une moins grande motivation à l'accomplissement.

On peut chercher des explications à ces comportements des sous-productifs (et, par extension, aux comportements des élèves qui connaissent peu de succès à l'école) dans deux voies complémentaires. S'inscrivant, d'une part, dans la perspective de Katz, on peut expliquer ces comportements en référant à une difficulté d'ordre purement cognitif chez ces élèves. Cette difficulté fait que ces élèves maîtrisent mal ou ne connaissent pas les critères permettant de bien exécuter et de bien évaluer une tâche. Ils ont alors plus de difficulté à organiser leur action dans cette tâche, et ils sont aussi moins habiles à s'apprécier à leur juste valeur.

On peut, d'autre part, retenir cette première explication, tout en suggérant qu'elle ne met pas nécessairement le doigt sur la cause première du sous-rendement. Les sous-productifs peuvent effectivement avoir des difficultés d'ordre cognitif pour s'auto-évaluer. Mais d'où viennent ces difficultés? Ne peuvent-elles pas provenir justement d'une succession d'échecs qui ont fini par apprendre à l'étudiant qu'il est mauvais juge de sa propre qualité et qu'il ne peut pas se permettre de viser très haut ? Un retour sur les résultats de la première thèse, celle de Bourbeau, laisse supposer qu'une telle chose est possible; une expérimentation créant des situations d'échec ne durant que vingt minutes a réussi à rabaisser complètement les capacités d'auto-évaluation et les niveaux d'aspiration. Si une expérience d'échec aussi courte provoque de tels effets, on peut certes s'interroger sur les effets que peuvent provoquer des expériences de demi-succès ou d'échecs qui, pour beaucoup d'élèves, surtout en milieu défavorisé, se prolongent durant plusieurs années. Il nous paraît urgent que soit entreprise une évaluation rigoureuse de l'impact à long terme de telles expériences scolaires négatives.

III- Les attitudes face à l'école

14. Les attitudes scolaires d'enfants de milieux défavorisé et moyen

L'attitude face à une tâche détermine le comportement qui sera adopté dans cette tâche. Il convient alors de vérifier si l'attention des enfants de milieu défavorisé face à l'école pourrait expliquer le plus grand nombre d'échecs scolaires qu'on observe dans ce milieu.

Yves Choquette (thèse en préparation) veut d'abord vérifier si les attitudes face à l'école diffèrent selon qu'il s'agit d'enfants de milieu défavorisé ou de milieu moyen. De même, il sera possible d'identifier les aspects de la situation scolaire les plus touchés selon les milieux. Enfin, selon les différences obtenues, on pourra peut-être déceler les causes et les conséquences de ces attitudes scolaires.

A) Matériel

La mesure des attitudes a déjà tentée chez des enfants de classes sociales différentes mais les résultats obtenus sont difficilement utilisables à cause des méthodologies employées. En effet, avec les instruments utilisés, les enfants orientaient trop leurs réponses en se préoccupant de l'opinion de l'expérimentateur. Par exemple, on présente à l'enfant une liste d'adjectifs pouvant s'appliquer à l'école: pour chaque adjectif, l'enfant doit sur une échelle de 1 à 7 indiquer dans quelle mesure cet adjectif décrit la façon dont il voit l'école. Or, avec des questions aussi directes, il est bien possible que l'enfant choisisse les réponses qui vont dans le sens des perceptions que doit avoir le "bon écolier" quand il s'exprime devant un adulte du milieu scolaire.

En voulant contourner ces difficultés, Choquette fait appel à des mesures projectives issues du test d'attitude scolaire (T.A.S.) de Thibaudeau (1970). Dans ce test, l'on présente à l'enfant différentes images illustrant des scène scolaires. Le personnage principal d'une scène est identifié grâce à la couleur foncée de son habit, alors que les autres personnages sont dessinés en contour. Ces images sont présentées une à une à l'enfant et, pour chacune d'elles, il doit raconter une histoire à propos du personnage principal. Dans ce contexte de mesure projective, on postule que l'enfant mettra (projettera) dans les histoires ses propres attitudes face à différents aspects de la réalité scolaire. Supposons, par exemple, une image où le personnage principal est un enfant qui sort de la classe. Certains enfants pourront raconter une histoire insistant sur le fait que l'enfant a fait un mauvais coup et que la maîtresse l'envoie chez le directeur, alors que d'autres pourront simplement raconter que cet enfant s'en va faire une commission pour la maîtresse. Et, en s'appuyant sur le postulat de la projection, on dira à propos des premiers enfants qu'ils ont plus tendance à attribuer à l'école un caractère punitif (si leurs histoires vont habituellement dans ce sens).

B) Expérience et échantillon

L'expérience consiste donc à rencontrer individuellement les enfants et à leur faire raconter une histoire à propos du personnage principal figurant sur une image; ce personnage est toujours un enfant. Ajoutons aussi qu'à la fin de l'expérience, on ajoute deux autres images illustrant chacune un visage d'enfant. Sur la première, l'expression du visage est gaie, tandis que sur l'autre l'expression est triste. L'enfant doit dire laquelle de ces deux images représente le mieux les sentiments qu'éprouve face à l'école le personnage principal dont il a été question dans toutes les images.

Au moyen de cette technique, Choquette a évalué des enfants de 2e, 4e et 6e années de niveaux socio-économiques moyen et inférieur. Dans chaque milieu, il a choisi 27 enfants pour chacun des trois degrés scolaires; ce qui représente un total de 162 enfants. Les 27 enfants de chacun des degrés scolaires sont subdivisés en trois groupes de 9 enfants selon le stanine qu'ils ont obtenu aux tests de rendement académique: le groupe fort (stanines 7-8-9), le groupe moyen (stanines 4-5-6) et le groupe faible (stanines 1-2-3). Chacun de ces groupes est, enfin, subdivisé en trois sous-groupes de 3 enfants forts, moyens et faibles selon les stanines obtenus aux tests de fonctionnement intellectuel.

C) Résultats

L'analyse des résultats n'est pas encore terminée mais il est déjà possible de mentionner quelques tendances qui en ressortent.

Les histoires racontées par les enfants permettent de dégager des attitudes concernant différents aspects de la réalité scolaire: 1) les attitudes face à l'aspect académique de l'école (cours, examens, travaux, etc.); 2) les attitudes face à la scolarisation; 3) les attitudes face à l'aspect non académique de l'école (ponctualité, discipline, propreté, politesse, etc.);4) les attitudes face à l'autorité; 5) la tendance à l'action qui rend compte de l'intention de l'enfant à bien utiliser l'expérience scolaire.

1- Les attitudes face à l'aspect académique de l'école

Face à l'aspect académique de l'école, les attitudes des enfants diffèrent selon qu'il s'agit d'enfants de milieu moyen ou défavorisé, et aussi selon qu'il s'agit d'enfants de 2e, de 4e ou de 6e année.

En milieu moyen, les attitudes des enfants ont tendance à devenir de plus en plus négatives à mesure que l'on passe de la 2e à la 4e, puis de la 4e à la 6e année.

En milieu défavorisé, ces attitudes ne changent pas tellement de la 2e à la 4e année. Mais elles deviennent plus négatives en 6e année.

Maintenant, si l'on compare les deux milieux au niveau de chacun des degrés académiques, il ressort qu'en 2e année, les attitudes face à l'académique sont plus positives en milieu moyen qu'en milieu défavorisé. En 4e année, c'est le contraire: les attitudes sont plus négatives en milieu moyen. Et en 6e année, il ne ressort pas de différence entre les deux groupes d'enfants.

2- Les attitudes face à la scolarisation

Les histoires racontées par les enfants révèlent aussi des attitudes qui portent sur un objet un peu différent de l'aspect académique de l'école mais qui y demeure relié. Cet objet, c'est l'importance que l'on accorde à l'idée même de scolarisation. Les données recueillies permettent, en effet, de dégager les attitudes de l'enfant face à l'utilité de l'école.

En milieu moyen, ces attitudes face à la scolarisation se détériorent en passant de la 2e à la 4e, pour redevenir plus positives en 6e année.

En milieu défavorisé, les attitudes s'améliorent en passant de la 2e à la 4e année, et elles demeurent identiques en 6e année.

Face à la scolarisation, la comparaison inter-milieux donne des résultats identiques à ceux qui ont été obtenus face à l'académique: en 2e année, les attitudes sont plus positives en milieu moyen qu'en milieu défavorisé; en 4e année, elles sont plus négatives en milieu moyen; en 6e année, il n'apparaît pas de différences importantes entre les deux groupes.

Si l'on regroupe autrement les données qui précèdent, on arrive globalement à cette constatation: en 2e année, les enfants de milieu moyen ont des attitudes plus positives face à l'académique et à la scolarisation.

En 4e année, ces attitudes se détériorent chez les enfants de milieu moyen pour devenir plus négatives que celles des enfants défavorisés. Pendant ce temps, les enfants de milieu défavorisé ont maintenu leurs attitudes face à l'académique, et ils ont élevé leurs attitudes positives face à la scolarisation.

En 6e année, les enfants des deux milieux ont developpé des attitudes moins positives face à l'académique et ils se retrouvent à un même niveau. En ce qui concerne la scolarisation, les enfants de milieu défavorisé maintiennent les attitudes positives au niveau déjà atteint en 4e année. Quant aux enfants de milieu moyen, ils reviennent à des attitudes plus positives qu'en 4e année. Les enfants des deux milieux se retrouvent alors sur un même pied quant aux attitudes face à la scolarisation.

3) Les attitudes face au non-académique

Face à l'aspect non académique (discipline, ponctualité, politesse), les enfants des deux niveaux socio-économiques sont comparables en 2e année.

En 4e année, les enfants de milieu moyen témoignent d'attitudes plus négatives qu'en 2e année, alors que les enfants de milieu défavorisé ont des attitudes plus positives qu'en 2e année. Ce qui fait qu'en 4e année les attitudes sont plus positives en milieu défavorisé qu'en milieu moyen.

En 6e année, la situation s'inverse complètement car les enfants de milieu moyen reviennent à des attitudes plus positives, alors que ceux de milieu défavorisé retournent à des attitudes plus négatives. Ce qui fait qu'en 6e année les attitudes sont plus positives en milieu moyen.

4) Les attitudes face à l'autorité

Dans les deux milieux, les attitudes face à l'autorité deviennent plus positives en passant de la 2e à la 4e année. Mais en passant en 6e année, ces attitudes face à l'autorité continuent à devenir plus positives en milieu moyen, alors qu'en milieu défavorisé elles deviennent plus négatives.

5) La tendance à l'action

Quant à la tendance à l'action, elle devient de plus en plus négative dans les deux milieux, à mesure que l'on passe de la 2e à la 4e, puis à la 6e année.

Il faut noter, toutefois, que les enfants des deux milieux sont comparables en 2e année. Puis, en 4e année, cette tendance devient plus négative en milieu moyen qu'en milieu défavorisé. En 6e année, enfin, tout en continuant à devenir davantage négative, cette tendance devient encore plus négative en milieu défavorisé qu'en milieu moyen.

Conclusion

Il semble donc ressortir que ce ne sont pas toujours les mêmes aspects de la réalité scolaire qui font l'objet d'attitudes plus ou moins positives selon le milieu et selon le niveau académique. Si l'on essaie de cerner globalement l'ensemble de ces résultats, on en arrive à la constatation suivante. Dans les deux milieux, on assiste bien à une détérioration des attitudes face à l'académique, à mesure que l'on passe de la 2e à la 4e, puis de la 4e à la 6e année. Mais on note, en même temps, que les attitudes face à la scolarisation ont plutôt tendance à demeurer positives.

Ce qui semble le plus différencier les deux milieux, c'est le contexte dans lequel est vécue cette réalité académique. En effet, les attitudes face au non académique (ponctualité, politesse) et face à l'autorité en viennent à se détériorer davantage en milieu défavorisé. Et cette détérioration semble s'accompagner d'une détérioration plus grande de la tendance à l'action en milieu défavorisé.

Somme toute, les enfants de milieu défavorisé ne sont pas plus friands ou moins friands des tâches scolaires que ne le sont ceux de milieu moyen. Par contre, ils en viennent à être de plus en plus contrariés par le caractère non académique de l'école (politesse, ponctualité, etc...) et par les figures d'autorité qui, rappelons-le, déterminent de façon spécifique les exigences non académiques de l'école.

Conclusion

Les résultats de ces diverses recherches, portant sur quelques facteurs d'ordre affectif, proposent notamment deux thèmes nécessitant une réflexion plus approfondie et des recherches ultérieures.

Au regard du premier thème, recouvrant les perceptions, les relations inter-personnelles et les attitudes, il apparaît, tout d'abord, que l'adulte du milieu scolaire n'est pas perçu de la même façon par les enfants de milieu défavorisé et par ceux de milieu moyen. Dès le début, soit en maternelle, les enfants de milieu défavorisé sont plus portés à entrer en relation avec l'adulte et ce, sur un mode "réaction", c'est-à-dire dans des comportements de réponse au professeur: obéissance, soumission. Si certains peuvent voir là la manifestation d'un plus bas niveau de développement social, il faut dire que ce phénomène ne persiste pas tellement puisque, un an plus tard, ce sont plutôt les enfants de milieu moyen qui interagissent davantage avec le professeur. Il semble bien que les enfants de milieu défavorisé en viennent assez tôt à prendre leurs distances face au professeur. Il apparaît d'ailleurs qu'au long du cheminement à travers le cours élémentaire, ces enfants défavorisés finissent par devenir plus négatifs face aux adultes du milieu scolaire. Et ces attitudes négatives gravitent en même temps autour de l'aspect non académique de l'école: la politesse, la propreté, la ponctualité, la discipline. Une telle situation rend compte d'une observation souvent faite, à savoir que les attitudes et les valeurs des adultes du milieu scolaire ont davantage de points de convergence avec celles des adultes de milieu favorisé qu'avec celles des adultes de milieu défavorisé.

Le deuxième thème évoque la dynamique observée entre la situation échec et les réactions d'auto-évaluation et le niveau d'aspiration. Il a été proposé que des situations d'échec répétées amènent une diminution considérable des capacités d'auto-évaluation et une baisse marquée des buts visés (niveau d'aspirations, ou motivation à l'accomplissement). En retour, ces baisses dans les capacités d'auto-évaluation et dans la motivation à l'accomplissement viennent entraver la réalisation d'une bonne performance. Il n'y a pas lieu de croire qu'une telle dynamique est différente pour des enfants de milieux différents. Mais si l'on reconnaît qu'il y a plus d'échecs scolaires en milieu défavorisé, une telle dynamique a des chances de caractériser un plus grand nombre d'enfants dans ce milieu. Un tel processus dynamique sous-tend vraisemblablement cette sorte de "cercle vicieux" que l'on a observé en milieu défavorisé: l'échec entraîne une baisse de motivation, laquelle suscite à son tour une perception plus négative de soi, de l'apprentissage de l'école et, donc, l'échec, l'absentéisme ou l'abandon scolaires.

Chapitre III

Études de programmes d'intervention

Au fur et à mesure que progressaient les travaux de recherche, il s'avérait que les approches évaluatives et comparatives apporteraient peu d'indication précise pouvant orienter une modification importante de l'intervention pédagogique en milieu défavorisé.

Déjà, il devenait évident que l'expérimentation de nouveaux types d'intervention nous apprendrait beaucoup plus, autant au niveau du savoir qu'à celui du savoir-faire. Quoique disposant de moyens très limités et confrontés à des contraintes considérables, certains chercheurs ont pu construire et expérimenter quelques programmes d'intervention. Ce sont ces recherches qui font l'objet de ce bref troisième chapitre.

Les travaux dont il est fait rapport avaient tous pour but ultime d'améliorer soit le rendement, soit les attitudes des élèves; toutefois, les cibles visées et les moyens utilisés diffèrent d'une étude à l'autre. Un premier groupe de travaux intervenait directement sur l'élève, au plan affectif ou cognitif, tandis qu'un autre groupe de travaux se centrait davantage sur des tâches et des dimensions proprement académiques.

I- Interventions ayant l'élève comme objet

Les programmes d'intervention qui ont l'élève pour objet visent à provoquer l'apprentissage de certaines habiletés d'ordre cognitif ou d'ordre affectif. Trois domaines sont respectivement touchés par les trois thèses qui suivent. Les deux premiers domaines sont d'ordre plutôt cognitif, soit la médiation verbale et les habiletés psycho-motrices; le troisième domaine est plutôt d'ordre affectif, l'intervention a pour objectif spécifique le développement de la motivation.

La médiation verbale

Comme on l'a vu au chapitre I, la recherche de Louise Tassé (1971) a étudié la relation entre la capacité de médiation verbale et le rendement scolaire. Dans son approche méthodologique, l'auteur a tenté de susciter l'avènement de la médiation verbale au cours de la situation de résolution de problèmes. Sans présenter à nouveau cette recherche, rappelons que l'intervention a réussi à augmenter expérimentalement l'utilisation de la médiation verbale. Mais cette intervention n'a pas suscité une élévation de la performance, qui aurait pu amener les enfants moins familiers avec la médiation verbale à un niveau de rendement comparable à celui des enfants qui utilisaient déjà spontanément la médiation verbale.

15. Les habiletés psycho-motrices

Plusieurs enfants, surtout en milieu défavorisé, sont diagnostiqués en première année comme ayant des problèmes ou des troubles d'apprentissage. Ces enfants sont alors placés dans la classe d'attente si leur école en possède une; sinon, ils demeurent en première année régulière.

Dix enfants présentant de tels problèmes d'apprentissage ont été examinés par Françoise Fafard, dont la thèse est en préparation. Selon le contexte théorique dont l'auteur s'est inspirée, il semblait que ces troubles d'apprentissage étaient surtout dus à des déficiences au niveau des activités perceptives et motrices. Pour pallier à ces déficiences, l'auteur a choisi de recourir à un programme de développement perceptivo-moteur.

Avant que ne soit appliqué le programme de développement, le niveau de développement perceptif et moteur des enfants est évalué à l'aide de sept (7) tests. Ces épreuves, qui servent au prétest, seront reprises comme post-test, pour mesurer l'amélioration des enfants au terme de l'administration du programme.

L'administration du programme a, en effet, débuté en novembre pour se terminer en mai de la même année académique. Les exercices avaient lieu, deux fois par semaine, en raison d'une heure chaque fois.

L'analyse des résultats obtenus suite à l'application de ce programme de développement perceptivo-moteur n'est pas encore terminée. L'auteur croit dans la qualité et l'efficacité du programme mis au point. Il lui semble, cependant, qu'en fonction de l'ampleur et de la diversité des troubles d'apprentissage des enfants, l'application du programme n'était ni assez intensive, ni assez diversifiée. Elle ne s'attend donc pas à une amélioration importante des habiletés perceptives et motrices des enfants.

Par ailleurs, de nouvelles expériences professionnelles font découvrir à l'auteur les limites des interventions au niveau des seules fonctions perceptivo-motrices. Si des déficiences de ces fonctions sont en grande partie responsables des troubles d'apprentissage, il s'y greffe aussi d'importants problèmes de motivation et d'attitudes chez l'enfant, et même chez ses parents, problèmes que les programmes correctifs ne sauraient négliger.

16. La motivation

Par un programme d'intervention approprié. Michel Claes (1975) tente d'améliorer le niveau de motivation scolaire d'étudiants de milieu défavorisé, inscrits en secondaire III, et présentant un sous-rendement généralisé et persistant dans leurs études.

Dans ce contexte, la motivation scolaire se traduirait par trois capacités de base: la capacité de mobiliser une énergie face à des tâches scolaires, la capacité d'orienter cette activité de façon structurée, et la capacité de persévérer dans cette activité.

Pour améliorer la motivation, il faut donc reconnaître d'abord les déterminants psychologiques fondamentaux de telles capacités. Après une revue des différentes théories sur la motivation, l'auteur opte principalement pour la théorie du besoin d'accomplissement de McClelland (1965) (1). Ce besoin d'accomplissement constitue un réseau de pensée et d'affects relativement stable, qui se construit au cours de la petite enfance, autour des apprentissages d'indépendance (faire les choses seul) et de maîtrise (réaliser les choses par soi-même). L'on a, en effet, observé que les mères d'enfants présentant un haut niveau de besoin d'accomplissement, interagissent de façon particulière avec leur enfant: ces mères encouragent plus précocement l'apprentissage de l'indépendance que les mères d'enfants à faible besoin d'accomplissement. Ces mères guident, en effet, l'apprentissage des comportements de maîtrise par des informations plus nombreuses; elles présentent une vision plus positive des réalisations de leur enfant, elles récompensent plus souvent les succès, et elle privilégient les récompenses de type affectif.

Claes considère toutefois que la notion de besoin d'accomplissement omet un déterminant majeur de la motivation: le sentiment de compétence. Ce sentiment réfère à la mentalité qu'a pu développer l'étudiant face à ses propres capacités de réussir les tâches entreprises. Ce sentiment de compétence se développerait à partir des expériences de succès et d'échec accumulées antérieurement.

Le programme d'intervention expérimenté ici tentera donc de stimuler la motivation d'étudiants sous-productifs, en travaillant sur leur besoin d'accomplissement et leur sentiment de compétence.

A) Échantillon

Soixante-deux (62) étudiants sont choisis parmi une population de 513 étudiants de niveau Secondaire III. Les étudiants choisis sont de niveau socio-économique inférieur, et ils ont présenté un sous-rendement généralisé et permanent au cours de leurs études.

La mesure du sous-rendement est obtenue en comparant le rendement scolaire des quatre années précédentes au fonctionnement intellectuel, tel que le faisaient ressortir les tests de la C.E.C.M. appliqués au cours de ces mêmes années. L'on fait donc la moyenne des quatre indices de fonctionnement intellectuel obtenus dans cette période, et les résultats scolaires sont comparés à cette moyenne. L'élève présentant un sous-rendement généralisé et permanent est celui dont les résultats scolaires sont inférieurs à cette moyenne (d'une différence de 1 sigma) dans chacune des catégories suivantes:

mathématiques à l'élémentaire et/ou au secondaire;
français à l'élémentaire et/ou au secondaire;
rendement général en 5e et/ou en 6e;
rendement général en Sec. I et/ou en Sec. II.

(1) McCLELLAND, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. American Psychologist, 20, 321-333.

Des 62 étudiants ainsi identifiés, 10 n'ont pas participé à l'expérience; 7 parce qu'ils ne voulaient tout simplement pas, et 3 pour des questions d'horaire de cours.

Les 52 étudiants retenus (29 garçons et 23 filles) sont répartis pour former un groupe expérimental qui sera soumis à l'intervention, et un groupe contrôle qui n'y sera pas soumis.

B) Expérience

L'expérience comporte quatre étapes: pré-test, intervention, post-test et relance ("follow-up").

1. Pré-test

Le pré-test consiste à recueillir certaines mesures qui serviront d'abord à constituer un groupe expérimental et un groupe contrôle équivalents, puis à fournir un point de référence pour évaluer les effets ultérieurs du programme d'intervention.

Les variables sur lesquelles portent les mesures sont de deux ordres: les variables du dossier scolaire et les variables motivationnelles. Les variables du dossier scolaire sont l'âge, le niveau intellectuel et quatre mesures de rendement scolaire en secondaire II: rendement général, rendement en français, en mathématiques et en anglais.

Les variables motivationnelles rendent compte du niveau où se situe l'étudiant en termes de besoin d'accomplissement et de sentiment de compétence. Elles évaluent aussi dans quelle mesure l'étudiant se considère responsable de ses performances scolaires. Ces variables sont: le besoin d'accomplissement, le sentiment de compétence, l'attribution de la responsabilité des performances intellectuelles.

a) Besoin d'accomplissement

Le besoin d'accomplissement est évalué au moyen d'un test projectif présentant séparément cinq images. À propos de chacune d'elles, l'étudiant doit raconter une histoire en étant guidé par ces quatres questions: qu'est-ce qui se passe, quels sont les personnages ? que s'est-il passé avant ? que pensent les personnages, que ressentent-ils ? qu'est-ce qui va se passer ?.

Les histoires racontées sont analysées, conformément au postulat habituel selon lequel l'étudiant projette dans l'histoire ses propres sentiments.

La technique d'analyse de ces histoires suit le schéma d'analyse d'un comportement d'adaptation, schéma qui a déjà été décrit mais qui est rappelé ici à toutes fins utiles. L'état de besoin qu'expérimente l'individu le conduit à l'atteinte d'un objet-but. Le besoin suscite l'activité instrumentale; celle-ci est confrontée avec des obstacles qui doivent être surmontés; parallèlement, la tendance à accéder à l'objet-but suscite des anticipations cognitives (anticipation du succès ou de l'échec), et des sentiments positifs ou négatifs attachés à la force d'attraction du succès ou la force de répulsion de l'échec. Pour chacune des cinq histoires, on attribue une cote variant de 1 à 11 points, selon qu'on retrouve ou non dans cette histoire des allusions aux divers éléments qui viennent d'être énumérés.

b) Sentiment de compétence

La mesure du sentiment de compétence procède un peu différemment. Soulignons immédiatement que le sentiment de compétence est estimé à partir de la notion d'auto-contrôle d'une tâche. L'auto-contrôle de la tâche est déterminé par l'écart qui

existe entre le rendement objectif que fournit l'étudiant dans une tâche et l'auto-évaluation qu'il fait de ce rendement. Si l'auto-évaluation est inférieure au rendement fourni, on dira que l'auto-contrôle de la tâche est faible et donc que le sentiment de compétence est inapproprié. Les étudiants ont à exécuter six tâches: trois tâches de composition de mots à partir de lettres de type "scrabble", et trois tâches de résolution de problèmes mathématiques, et ils doivent évaluer leur performance suivant 5 possibilités: très bon, bon, mauvais, très mauvais, je ne sais pas. Par ailleurs, les performances objectives sont elles-mêmes situées sur une échelle quartile établissant objectivement quatre niveaux de rendement. Ce sont ces niveaux de rendement que l'on compare à l'auto-évaluation de l'étudiant. Ainsi, pour une tâche donnée, l'étudiant obtient 3 points si sa catégorie d'auto-évaluation coïncide avec sa catégorie de rendement, et il n'obtient que 2, 1 ou 0 points si sa catégorie d'auto-évaluation s'éloigne de 1, 2 ou 3 niveaux par rapport à la catégorie de rendement. S'il a répondu: "je ne sais pas", il obtient 2 points si son rendement est bon ou mauvais, et 1 point si ce rendement est très bon ou très mauvais.

c) Attribution des responsabilités des performances intellectuelles

Une autre épreuve vise enfin à évaluer comment l'étudiant se sent responsable de ses performances intellectuelles. Ce sentiment de responsabilité peut déterminer grandement la quantité d'efforts qu'il sera disposé à fournir ou à ne pas fournir lors des sessions de stimulation de la motivation en vue d'améliorer son rendement. Ce sentiment de responsabilité est évalué au moyen d'un test déterminant si un élève s'attribue personnellement les causes de ses réussites et de ses échecs, et dans quelle mesure il le fait, ou s'il attribue plutôt ses réussites et ses échecs à des événements extérieurs, comme la chance, le hasard. Le questionnaire utilisé propose 34 questions à choix forcé entre deux possibilités. Il est composé à parts égales d'événements positifs décrivant des situations de succès, et d'événements négatifs proposant des situations d'échecs. Le questionnaire fournit ainsi un indice positif du sentiment de responsabilité des réussites et un indice négatif du sentiment de responsabilité des échecs. L'indice total est constitué de la somme de ces deux indices.

Au terme de la période de pré-test donc, les caractéristiques des étudiants au regard de toutes ces variables servent à constituer un groupe expérimental et un groupe contrôle dont les membres sont comparables. L'on aboutit ainsi à la constitution d'un groupe expérimental de 28 étudiants (16 garçons et 12 filles) et d'un groupe-contrôle de 24 étudiants (13 garçons et 11 filles).

2) Intervention

L'intervention ne porte que sur les 28 participants du groupe expérimental. Ce groupe est subdivisé en deux groupes de 14 participants, en vue de maximiser les apprentissages individuels dans des groupes restreints, plus aptes à susciter un climat de groupe adéquat.

L'intervention se fait justement au niveau du sous-groupe. Elle dure 30 heures, réparties en 10 rencontres de 3 heures (½ journée), et s'étend sur une période d'environ un mois, soit celui de janvier.

La première et la dernière rencontres doivent être considérées à part des 8 autres. La première constitue une introduction à la session. Elle vise deux objectifs: favoriser une première exploration de soi, de ses objectifs et de ses souhaits de réalisation personnelle; développer un climat de groupe apte à susciter un support inter-personnel. La dernière rencontre, par ailleurs, est réservée à une évaluation globale de la session.

Quant aux huit autres rencontres, elles sont le lieu de l'intervention proprement dite. L'intervention touche quatre thèmes majeurs, à raison de deux rencontres par thème. Ces thèmes sont: les stratégies de réalisation, la planification de l'accomplissement, la définition d'objectifs personnels et l'auto-évaluation. La présentation de chacun de ces thèmes est organisée autour d'exercices visant à aider l'étudiant à découvrir différents aspects de la motivation, et à prendre conscience de son fonctionnement à cet égard. Il serait trop long de présenter tous les détails de l'organisation et de la correction de chacun des exercices. Voici, cependant, une brève description des objectifs, du contenu et du mode d'évaluation des quatre catégories d'exercices correspondant aux quatre thèmes de l'intervention.

a) Exercices de stratégie d'accomplissement

L'objectif des exercices de stratégie d'accomplissement est de confronter les participants avec un comportement typique de réalisation d'objectifs impliquant des standards, de dégager les éléments cognitifs et affectifs de ce comportement, et de rattacher ces éléments à des expériences de la vie scolaire.

Dans un premier jeu, le jeu des anneaux, l'étudiant doit réussir à lancer des anneaux sur une cible. Il choisit d'avance la distance d'où se fera son lancer en sachant que plus la distance est grande, plus la réussite donnera un nombre élevé de points. Il sait, d'autre part, que plus il prend de tels risques, moins il a de chances de réussir. Le jeu est d'abord fait individuellement, puis il est repris en équipe. Une discussion s'organise autour de la comparaison des résultats, des stratégies adoptées et de leur efficacité, et sur les sentiments vécus dans les situations de réussite et d'échec.

Le deuxième jeu, le jeu "origami", crée un prototype de situation de réalisation d'objectif personnel impliquant l'essentiel des éléments du syndrome d'accomplissement: prise de décision dans une situation de risque, compétition avec des standards, prise de responsabilité personnelle, utilisation du feedback immédiat. Dans ce jeu, chaque joueur se place dans la situation d'un directeur de compagnie fabriquant des produits d'astronautique. Ces produits sont trois modèles d'origami (nom japonais de la technique de pliage de papier) devant répondre à diverses normes de qualité. Compte tenu du coût du matériel et du prix de vente du produit fini, chaque joueur établit (après diverses étapes d'entraînement) un contrat où il estime le nombre de produits qu'il pourra réaliser en 6 minutes (but initial). Le joueur construit alors un modèle qui sert à en calculer le temps de réalisation. Chacun réajuste alors son contrat (but final). L'écart qui apparaît entre le but initial et le but final fait l'objet d'une pénalité qui lui est proportionnelle. Chacun évalue ensuite ses modèles pendant 6 minutes. Le nombre de modèles répondant aux critères de qualité sert à calculer les profits et les pertes encourus. Finalement, le profit réel est déterminé par le résultat global des profits et pertes, duquel on soustrait la pénalité imposée pour le changement du but initial au but final.

La discussion qui suit a pour but de dégager les éléments du syndrome d'accomplissement mentionnés plus haut, de les clarifier et de les nommer. L'on tente, enfin, de généraliser le tout aux situations de la vie, aux loisirs et, plus particulièrement, à la vie scolaire quotidienne.

b) Exercices de planification de l'accomplissement

Les exercices de planification de l'accomplissement visent à faire conceptualiser et utiliser dix éléments du réseau associatif définissant le mobile à l'accomplissement: le besoin ressenti, l'anticipation de succès, l'anticipation d'échec, le sentiment de succès, le sentiment d'échec, l'action instrumentale entreprise, les obstacles personnels, les obstacles de l'environnement, l'aide extérieure et, enfin, l'objectif même de réalisation.

Dans une première phase, les éléments sont illustrés à l'aide de l'histoire d'un champion olympique, à partir du moment où celui-

ci envisage d'accéder au record mondial jusqu'à la réalisation de cet objectif, avec les obstacles à surmonter, les craintes d'échec, etc...

Dans une deuxième phase, cinq autres histoires de cas sont présentées en lecture. Aux dix thèmes déjà mentionnés s'ajoutent quatre autres thèmes caractérisant l'idée de réalisation, soit la compétition avec d'autres, la compétition avec soi-même, une réalisation unique, un projet d'implication à long terme. Trois de ces histoires sont incomplètes, et chaque participant doit les compléter par des éléments d'accomplissement. Ces histoires sont ensuite discutées en groupe.

Dans une histoire phase, chaque participant produit une histoire imaginaire développant un maximum d'éléments d'accomplissement.

Enfin, la quatrième phase demande au participant de rédiger une histoire réelle concernant un objectif d'accomplissement personnel, en référant aux dix thèmes déjà mentionnés.

C'est la correction de ces deux dernières histoires, imaginaire et personnelle, suivant une technique d'analyse de contenu, qui sert de base à l'évaluation de cette étape de planification.

c) Exercices de définition d'objectifs personnels

Dans les exercices de définition d'objectifs personnels, chaque participant établit pour lui-même des objectifs d'accomplissement regroupés en trois catégories: des buts d'importance majeure, d'importance moyenne et d'importance secondaire. Ensuite, chaque participant dégage certains de ces objectifs pour les analyser suivant le modèle conceptuel (en dix thèmes) explicité dans la partie précédente. Puis, certaines techniques mettent à l'épreuve les objectifs de chacun au moyen de discussions en petits groupes et de jeux de rôles.

La performance à ces exercices est évaluée sur la base du nombre d'objectifs formulés et répondant à deux critères: l'objectif doit être analysé suivant au moins deux des dix thèmes mentionnés; une technique de contrôle de la réalisation doit être exprimée. Ainsi, l'objectif "améliorer mes notes en anglais" obtient la cote + 1, parce qu'il est accompagné de deux éléments de planification (identification d'un obstacle personnel précis et expression d'une possibilité définie de demande d'aide extérieure), et parce qu'il s'accompagne aussi d'un élément de contrôle concret de la réalisation (établir un graphique des performances hebdomadaires en anglais).

d) Exercice d'auto-évaluation

L'exercice d'auto-évaluation a pour objectif d'amener un meilleur contrôle de la tâche à réaliser, en développant chez l'étudiant une auto-évaluation plus adéquate de sa performance, et en identifiant les mécanismes cognitifs (rôle des standards de comparaison) et affectifs (rôle de l'anxiété) agissant sur l'auto-évaluation. Cet exercice comporte des tâches analogues à celles qui servent au pré-test.

Des tâches de composition de mots, de construction, de dessins et de mathématiques sont proposées aux participants. À chaque fois, ceux-ci doivent s'auto-évaluer et indiquer les critères ayant guidé cette auto-évaluation. Il s'ensuit une discussion de groupe portant sur les mécanismes cognitifs et affectifs de l'auto-évaluation.

La cotation de cet exercice donne pour chaque auto-évaluation une cote variant de + 2 à - 2 en passant par 0, suivant l'écart observé entre l'auto-évaluation et la performance réelle. On accorde aussi 1 point pour chaque critère concret et précis d'auto-évaluation.

3) Post-test

Le post-test, survenant six mois plus tard, est administré à 24 étudiants du groupe expérimental et à 19 étudiants du groupe contrôle.

Ce post-test reprend les trois mesures déjà prises lors du pré-test et portant sur le besoin d'accomplissement, l'adéquation de l'auto-évaluation (sur des tâches légèrement différentes) et le sentiment de responsabilité face aux tâches intellectuelles.

À ces trois mesures s'ajoute une évaluation de la planification des objectifs personnels. À ce propos, les participants doivent rédiger deux textes: l'un sur la planification d'un objectif vocationnel, l'autre sur la planification d'un objectif personnel de loisir. Ces deux histoires sont cotées suivant les dix thèmes d'analyse du syndrome d'accomplissement déjà mentionnés.

4) Relance ("follow-up")

À ces post-tests s'ajoute, enfin, une démarche de relance qui s'étend sur une année académique (de décembre 73 à décembre 74) et qui permet de recueillir quatre indices de rendement: le rendement général, le rendement en mathématiques, en français et en anglais. On prend note également de l'absentéisme scolaire, soit le nombre de demi-journées d'absence survenues au cours du 1er semestre de l'année 1973-74.

C) Analyse et interprétation des résultats

Les résultats ont été analysés en deux parties: 1. La comparaison entre les étudiants formant le groupe expérimental, selon la performance qu'ils ont fournie au pré-test, pendant l'intervention, au post-test, et au "follow-up"; 2. La comparaison entre les groupes contrôle et expérimental.

1. Comparaison entre les étudiants du groupe expérimental

L'évaluation comparative des étudiants du groupe expérimental ne vise qu'à cerner les caractéristiques de ceux qui ont le plus profité et de ceux qui ont le moins profité de tels ou tels exercices, en comparant leur performance aux épreuves du pré-test, de l'intervention, du post-test, ainsi que leur performance lors du "follow-up". Sans entrer dans les détails de toutes les comparaisons faites, signalons les données qui ressortent de façon plus frappante.

Il n'y a pas de relation entre la performance fournie aux épreuves du pré-test et celle qui est fournie aux exercices de l'intervention.

Les étudiants qui ont obtenu les quotients intellectuels (Q.I.) les plus élevés lors du pré-test font preuve de la meilleure planification des objectifs au post-test.

Les étudiants qui se sont auto-évalués de la façon la plus exacte lors du pré-test sont ceux qui améliorent le plus leur rendement au cours de la période de relance.

Les étudiants qui réussissent le mieux les exercices de planification faits durant l'intervention sont ceux qui améliorent le plus leur rendement général et leur rendement en français.

Les étudiants qui obtiennent les meilleurs résultats aux exercices de stratégie d'accomplissement et de planification des objectifs durant l'intervention sont ceux qui s'attribuent le plus de responsabilité au regard de leurs échecs ou de leurs réussites au post-test.

Ces résultats, déjà fort intéressants en eux-mêmes, ne feront pas l'objet d'une analyse plus poussée. Dans le cadre de ce rapport, en effet, ce qui importe davantage c'est l'évaluation de l'efficacité du programme d'intervention élaboré par l'auteur;

cette efficacité ressort surtout de la comparaison qui est faite entre les étudiants formant le groupe expérimental et ceux qui forment le groupe contrôle.

2. Comparaison entre les groupes expérimental et contrôle

L'existence d'un effet du programme d'intervention peut s'établir à partir de la comparaison entre le groupe expérimental, qui a été soumis à l'intervention, et le groupe contrôle, qui n'a pas été soumis à cette intervention.

Cette comparaison porte sur des variables qui ont été mesurées lors du pré-test, du post-test, et du "follow-up", soit: le rendement scolaire, l'absentéisme, le besoin d'accomplissement, l'attribution des responsabilités, les performances intellectuelles et, enfin, la planification des objectifs personnels.

Il s'avère que, comparativement aux étudiants du groupe contrôle, les étudiants du groupe expérimental témoignent, lors du "follow-up" fait au terme d'une année, d'une plus grande amélioration dans le rendement scolaire général; cette amélioration, en effet, n'est pas localisée au niveau d'une matière scolaire en particulier. Quant à l'absentéisme, il n'est pas plus marqué dans un groupe que dans l'autre.

Au point de vue du besoin d'accomplissement, les étudiants du groupe expérimental n'en viennent pas à se situer à un niveau plus élevé que ceux du groupe contrôle. Mais ils se distinguent du groupe contrôle au point de vue de l'attribution des responsabilités des performances intellectuelles, et plus précisément en ce qui concerne l'attribution des échecs. Ces étudiants qui ont fait l'objet d'intervention présentent aussi une meilleure capacité de planification des objectifs personnels que les étudiants du groupe contrôle.

Au total, ce programme d'intervention a contribué à améliorer le rendement scolaire dans son ensemble. De même, il a influencé certains aspects reliés à la motivation, comme l'attribution des responsabilités d'échec, la capacité de planification des objectifs et l'adéquation de l'auto-évaluation. Mais il reste qu'on ne note pas d'amélioration au point de vue de ce qui semble constituer le noyau même de la motivation, soit le besoin d'accomplissement, qui constitue le mobile psychologique sous-jacent à la motivation dans le domaine des tâches scolaires.

II- Interventions sur la tâche scolaire

Les interventions qui portent sur la tâche scolaire reviennent finalement à des interventions sur l'élève, mais disons que ces interventions ont d'abord trait à des changements dans la situation d'apprentissage scolaire.

L'intervention, qui a fait l'objet d'une première thèse, porte sur la façon d'organiser le système de récompenses pour l'exécution de tâches scolaires habituelles, en l'occurence les mathématiques.

Quant à la seconde recherche, elle expérimente une intervention qui porte sur le choix du contenu même d'une tâche scolaire, à savoir la lecture.

17. Le système de récompenses

Rodrigue Otis (1973) expérimente une technique visant à améliorer le rendement et les attitudes d'enfants de milieu défavorisé sous-productifs en mathématiques. Il s'agit de la technique de conditionnement opérant, dont on reconnaîtra plus loin les caractéristiques principales en suivant les différentes étapes de l'expérimentation.

A. Échantillon

L'expérimentation porte sur deux groupes de 16 enfants de 6e année de milieu défavorisé sous-productifs en mathématiques. Dans le présent contexte, un enfant sous-productif est un enfant qui obtient aux tests de mathématiques de la C.E.C.M. un stanine plus bas que celui qu'il obtient aux tests de fonctionnement intellectuel.

Ces deux groupes d'enfants, comprenant chacun 8 garçons et 8 filles, sont comparables au point de vue des aptitudes intellectuelles et du rendement en mathématiques. Un groupe, appelé groupe expérimental, recevra un enseignement en mathématiques dans le cadre de l'approche par conditionnement opérant. L'autre groupe, appelé groupe-contrôle, recevra le même enseignement en mathématiques mais sans interventions de conditionnement opérant.

B. Expérience et résultats

L'expérience procède en trois étapes principales: le pré-test, l'intervention, le post-test. Chaque étape sera présentée en même temps que les résultats qu'elle a permis d'obtenir.

1. Pré-test

Le pré-test sert à évaluer les attitudes face aux mathématiques, et le rendement de départ dans cette matière.

a) Mesure des attitudes face aux mathématiques

Pour mesurer les attitudes de l'enfant face aux mathématiques, on utilise, dans l'ordre suivant, trois techniques différentes.

La première technique, celle des choix appariés, présente à l'enfant dix matières scolaires, regroupées par couples et épuisant toutes les possibilités, ce qui donne 45 couples (par exemple, français-mathématiques, anglais-histoire, mathématiques-anglais). Pour chaque couple, l'enfant doit dire laquelle des deux matières il préfère. En compilant les choix des enfants, il est possible de déterminer les "cotes d'intérêt" de chaque matière scolaire et de situer celle-ci relativement aux autres matières.

La deuxième technique, dite technique de mise en rang, demande que l'enfant mette par ordre de préférence, dix matières scolaires qu'on lui présente. La position occupée par les mathématiques dans cette série constitue une autre indication de l'intérêt pour cette matière.

Ce programme est divisé en 20 unités de travail correspondant à 20 périodes de cours, à raison d'une période par jour. Chaque période de cours comporte des explications et des exercices.

Les enfants du groupe-contrôle participent à ces périodes de cours qui sont donnés selon l'enseignement habituel. Quant aux enfants du groupe expérimental, ils assistent à ces périodes de cours semblables mais en fonctionnant dans le cadre du conditionnement opérant.

Globalement, le conditionnement opérant procède en donnant aux enfants des récompenses pour l'attention dont ils font preuve, pour leur rendement et pour leur amélioration. Ces récompenses prennent la forme de jetons échangeables pour des périodes de temps libre.

C'est d'un commun accord avec les enfants que le professeur et l'expérimentateur (qui agit comme observateur) ont établi le nombre de jetons qui seront donnés, leur valeur d'échange et la modalité d'utilisation des temps libres.

En ce qui concerne le nombre de jetons à donner l'on s'est entendu pour limiter à 6 le nombre de jetons à donner pour une période de cours, soit 1 jeton pour l'attention, 4 pour le rendement et 1 pour l'amélioration par rapport à la période précédente.

Contrairement à ces deux premières techniques qui sont indirectes, la troisième technique est directe. Elle consiste en un questionnaire présentant différents énoncés à propos des mathématiques. À chaque énoncé, l'enfant doit dire s'il est d'accord ou en désaccord avec cet énoncé. La compilation des réponses constitue un indice des attitudes positives ou négatives face aux mathématiques.

Les résultats obtenus par ces trois techniques du pré-test indiquent que, face aux mathématiques, les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle ont des attitudes comparables.

b) Mesure du rendement

Pour mesurer le rendement, un examen bâti par les professeurs évalue les connaissances acquises des enfants, relativement au programme de 5e année. (Mentionnons que l'expérience commence au début de la 6e année). Au point de vue de ce rendement, les enfants des deux groupes sont encore de niveau comparable.

2. Intervention

L'enseignement des mathématiques dure 4 semaines et porte sur les deux premiers chapitres du programme de 6e année.

La valeur des jetons est indiquée par leur couleur: un jeton rouge vaut 1 point, un jeton vert vaut 5 points et un jeton bleu vaut 10 points. Ces points sont échangeables pour des périodes de temps libre: 20 points donnent droit à une demi-heure de temps libre, 30 points valent une heure, et 50 points donnent droit à deux heures de temps libre.

L'utilisation des temps libres se fait dans un local à part, et les enfants peuvent y trouver le matériel qu'ils ont eux-mêmes demandé, soit un téléviseur, un tourne-disque, un magnétophone, un poste de radio, des outils de bricolage et de peinture, des jeux éducatifs.

Ajoutons, enfin, que 9 examens sont donnés au long de ces 20 périodes de cours en vue de contrôler les acquisitions des enfants.

3. Post-test

Le post-test sert à évaluer à nouveau les attitudes et le rendement des deux groupes d'enfants, afin de comparer les deux groupes entre eux et de comparer également leur niveau actuel de performance à leur niveau de départ.

a) changement dans les attitudes

Les trois techniques de mesure d'attitudes qui ont été employées lors du pré-test sont utilisées à nouveau. Les résultats obtenus par les enfants sont comparés à ceux qu'ils ont obtenus au pré-test.

Chez les enfants du groupe expérimental, il n'y a pas d'amélioration marquée des attitudes. Notons qu'une véritable amélioration était d'ailleurs assez improbable, étant donné que les attitudes démontrées au départ étaient déjà très positives.

Par contre, chez les enfants du groupe-contrôle, il y a eu une diminution marquée des attitudes positives. Ceci a été révélé plus précisément par les résultats obtenus à l'aide des deux techniques de mesure indirectes: les choix appariés et la mise en rang. À ce propos, l'auteur suggère que les techniques indirectes sont peut-être plus révélatrices des véritables attitudes.

En ce qui concerne les attitudes, on est justifié de croire que l'approche de conditionnement opérant a au moins empêché chez les sujets du groupe expérimental une détérioration semblable à celle qu'on a observée chez les sujets du groupe contrôle.

b) changement dans le rendement

Quant au rendement, il apparaît que la performance des enfants du groupe expérimental est devenue meilleure que celle des enfants du groupe-contrôle.

Mais en dernier lieu, il demeure difficile d'évaluer les effets directs du programme sur l'attention des enfants à la tâche, et sur la façon dont ils améliorent leur rendement d'une période à l'autre. D'une part, on ne connaissait pas le niveau d'attention initial des enfants. Et, d'autre part, il est compliqué d'analyser le niveau d'amélioration du rendement en comparant deux périodes de cours. En effet, les examens portent sur des contenus différents et ils ne sont pas standardisés; ceux-ci ont plutôt permis de comparer globalement les deux groupes d'enfants au point de vue du rendement.

L'auteur estime que l'ensemble de ces résultats indique qu'on peut, au moyen d'un programme de renforcement, améliorer le rendement d'enfants de milieu défavorisé, sans qu'il en coûte davantage au point de vue du matériel et du personnel. Parmi les facteurs responsables de ces résultats, il souligne l'importance du fait que les enfants aient eux-mêmes participé à l'élaboration du cadre de ce programme de renforcement. L'auteur observe aussi qu'il est important d'ajouter aux récompenses matérielles, des récompenses sociales (attention, compliment, approbation) fournies par le professeur à l'enfant. La raison tient au principe même du conditionnement opérant, selon lequel la récompense doit être donnée dès que le comportement désiré apparaît. Vu qu'il n'est pas toujours possible de donner immédiatement la récompense matérielle, on peut au moins fournir immédiatement le renforcement social.

18. Le contenu de la tâche

Jacques Tardif (1973) expérimente un mode d'intervention visant à élever l'intérêt pour la lecture, en même temps que la vitesse et la compréhension en lecture, chez des enfants de milieu défavorisé. Cette intervention n'insiste pas sur des questions méthodologiques comme le fait de donner des récompenses aux enfants pour leurs activités; elle insiste surtout sur le contenu même des activités de lecture.

Trois préoccupations caractérisent cette intervention. La première préoccupation consiste à donner à l'enfant la liberté de choisir les textes. En augmentant ainsi la pertinence du contenu de lecture, on veut augmenter les chances que ce contenu corresponde aux besoins et aux intérêts réels des enfants. Cette liberté de choix devrait permettre l'augmentation de l'intérêt pour la lecture, ainsi que le respect du rythme et des capacités d'apprentissage de l'enfant. La deuxième préoccupation consiste à transmettre l'enseignement sur une base individuelle lors d'un entretien professeur-élève, ce qui donne l'occasion au professeur de discuter avec l'enfant de ses choix de lecture, et d'analyser avec lui ses forces et faiblesses en lecture. Le professeur peut, de cette façon, prendre connaissance des démarches accomplies par l'enfant, évaluer ses progrès, préciser ses ressources et ses lacunes, et préparer les correctifs requis. Enfin, la troisième préoccupation consiste à donner à l'élève la possibilité de suivre régulièrement la courbe de ses progrès en lecture. Cette connaissance immédiate des résultats permet à l'enfant de constater les démarches qu'il a effectuées et elle constitue en soi un stimulant (ou un renforcement) pour aider l'enfant à poursuivre ses efforts.

A. Échantillon

L'expérience porte sur deux groupes de 26 enfants de milieu défavorisé, inscrits en 5ième année et ayant de 10 à 12 ans. L'intervention porte sur les enfants d'un de ces groupes, soit le groupe expérimental, tandis que l'autre groupe constitue le groupe-contrôle. Les enfants de ces deux groupes présentent un faible rendement en lecture, un débit de lecture très lent, des difficultés au niveau de la compréhension, ainsi qu'un niveau d'intérêt très faible pour la lecture.

Les enfants des deux groupes sont pairés un à un à partir des résultats obtenus au test de classement du Laboratoire de lecture de Larouche (1972) (1). Les dimensions qui sont évaluées sont la vitesse de lecture et la compréhension. Quelques informations seront apportées plus loin à propos de ce laboratoire de lecture.

B. Intervention

Les enfants du groupe-contrôle, lesquels ne seront pas touchés par l'intervention, fréquentent une classe où l'enseignement de la lecture est basé sur l'usage de quelques textes et d'un manuel obligatoire. D'autres livres y sont aussi disponibles pour les périodes de temps libre. Ces élèves doivent faire une heure de lecture par semaine à la bibliothèque. Enfin, ils bénéficient d'une période de lecture par jour, pendant laquelle ils participent à de nombreux exercices visant à développer les habiletés de compréhension et la vitesse de lecture.

Quant aux enfants du groupe expérimental, ils seront soumis pendant 5 mois à l'intervention faisant l'objet spécifique de cette recherche de Tardif.

Dans ce groupe, les enfants n'ont aucun manuel de base obligatoire. Environ 300 volumes sont disponibles dans la classe et peuvent être apportés à la maison ou lus à l'école. Le contenu se ramène aux domaines suivants: animaux, bandes dessinées, biographies, contes, information générale, géographie, romans, sciences. Les élèves bénéficient de deux heures hebdomadaires de lecture à la bibliothèque. Enfin, les périodes quotidiennes de 45 minutes, que l'horaire régulier prévoit pour la lecture, sont employées dans le cadre du laboratoire de lecture de Larouche (1972) (1).

Notons que ce laboratoire de lecture comprend 144 textes regroupés en séries, présentant des difficultés graduées à l'enfant. Les enfants peuvent choisir les séries qu'ils veulent. Chaque série inclut deux types de fiches: les fiches compréhension/recherche et les fiches compréhension/vitesse. Les objectifs des fiches compréhension/recherche sont d'amener l'élève à mieux comprendre un texte, à développer son vocabulaire et à se familiariser avec différents instruments ou diverses techniques de recherche. Chaque fiche comprend un texte illustré, suivi d'un questionnaire de compréhension et d'un questionnaire de vocabulaire. Une page est aussi consacrée aux exercices de développement des habiletés à la recherche. Pour chacune des activités, l'enfant utilise les clés de correction, se corrige lui-même et enregistre ses résultats sur un graphique. Quant à la série compréhension/vitesse, les objectifs sont d'amener l'élève à augmenter sa vitesse de lecture, à garder ses idées claires malgré la pression du temps, à développer ses capacités de concentration, et à saisir rapidement l'idée principale et les détails d'un texte. Chaque fiche comprend un texte court suivi d'un questionnaire de compréhension; et l'enfant a trois minutes pour lire le texte et répondre aux questions. Le principe de la correction et de l'enregistrement des résultats est le même que pour la série de compréhension/recherche.

L'éventail des livres disponibles dans la classe et à la bibliothèque, ainsi que la possibilité pour l'enfant d'utiliser ces livres pendant les temps libres à l'école, pendant la période de lecture à la bibliothèque, ou même à la maison, ont pour but de rencontrer les exigences de la première préoccupation: donner à l'enfant liberté de choisir ses propres textes.

Quant à l'usage du laboratoire de lecture, il restreint quelque peu la liberté du choix des textes, mais sa fonction est surtout de répondre aux deux autres préoccupations soit: fournir un matériel d'échanges et d'évaluation pour les rencontres personnelles du professeur avec l'élève; donner à l'enfant des points de repère pour évaluer et suivre lui-même ses progrès, au point de vue de la compréhension et de la vitesse en lecture.

C. Résultats

Au terme des cinq mois, l'on compare les deux groupes d'enfants au point de vue de leur intérêt pour la lecture et de leur rendement en lecture.

1) Intérêt pour la lecture

Il apparaît globalement que les enfants du groupe expérimental en viennent à manifester pour la lecture un plus grand intérêt que ne le font les enfants du groupe contrôle.

Si l'on se réfère au nombre de livres lus au cours des cinq mois, les enfants du groupe expérimental ont lu en moyenne 12 livres, alors que les autres n'en ont lu que 3. Il faut, toutefois, ajouter à cette observation que les enfants du groupe expérimental bénéficiaient de deux périodes hebdomadaires de lecture à la bibliothèque, alors que les enfants du groupe contrôle ne bénéficiaient que d'une heure.

(1) Larouche, R.S. 1972 Laboratoire de lecture guide du maître Don Mills. Science research associate (S.R.A.)

Par ailleurs, quelques observations complémentaires laissent croire qu'il s'agit bien d'intérêts plus marqués chez les enfants du groupe expérimental. Même si, de fait, les enfants du groupe expérimental passaient bien deux fois plus de temps à la bibliothèque, il reste que ceux-ci ont lu quatre fois plus de livres que ceux du groupe contrôle. Il faut souligner de plus que seuls les enfants du groupe expérimental faisaient spontanément de la lecture pendant la période libre, et que la moitié d'entre eux apportaient régulièrement des livres à la maison.

D'autres observations ont été faites sur les sujets du groupe-contrôle. Ceux-ci acceptaient sans trop d'enthousiasme les lectures imposées; seulement trois ou quatre enfants de ce groupe faisaient de la lecture pendant les périodes libres. À la bibliothèque, ces enfants changeaint fréquemment de livre sans s'attacher à aucun avec constance. De plus, ils s'en remettaient souvent au professeur pour le choix d'un livre.

2) Rendement en lecture

Compte tenu de l'objection que l'on fait au libre choix des textes, lequel entraînerait un rendement inférieur en lecture, on a comparé le niveau de compréhension et de vitesse de lecture des deux groupes d'enfants. Or, il s'avère que les enfants du groupe expérimental arrivent au même niveau de compréhension et de vitesse que les enfants du groupe-contrôle soumis au programme régulier d'enseignement.

Des données de sa recherche, l'auteur conclut en affirmant qu'il est possible d'implanter avec succès, en milieu défavorisé, un programme de lecture basé sur la pertinence du contenu des activités. En ce qui concerne la liberté de choix garantissant la pertinence du contenu, il faut retenir que les enfants exigent au début beaucoup de soutien de la part de l'enseignant; progressivement, ce besoin de soutien diminue chez les enfants à mesure qu'ils peuvent faire le choix de leurs textes de lecture. Ultérieurement, il s'avère aussi que les intérêts et les besoins que suscitent ces lectures exercent une influence croissante sur l'apprentissage et le développement des enfants.

Conclusion

Ces quelques recherches, de type plutôt exploratoire, ont permis d'identifier certaines cibles précises et d'expérimenter des programmes d'intervention visant à réduire l'échec scolaire en milieu défavorisé.

Les interventions qui ont porté directement sur l'enfant ont réussi à améliorer chez lui certaines habiletés et ont réussi, par voie de conséquence, à améliorer le rendement scolaire et les attitudes de l'enfant face à l'école.

D'autres interventions, qui ont porté davantage sur la tâche scolaire, ont eu pour effet, dans un cas, d'améliorer le rendement en mathématiques par le recours à un système de récompenses, dans l'autre cas, d'intensifier l'intérêt pour la lecture, par l'exploitation de textes choisis par l'enfant.

Ce qui, selon nous, doit être surtout retenu de ces données expérimentales, c'est cette possibilité qui a été démontrée d'intervenir efficacement sur certaines dimensions de l'expérience scolaire de l'enfant et de l'adolescent de milieu défavorisé.

Toutefois, ces données, comme toutes celles qui ont été présentées dans les chapitres précédents, doivent être re-situées dans le contexte beaucoup plus large et beaucoup plus complexe des problèmes "scolaires" de l'enfant de milieu défavorisé.

C'est cette question globale qui fait l'objet des considérations que nous présentons en conclusion de ce rapport.

Conclusion

Au terme de la présentation de diverses études expérimentales qui ont été effectuées dans le cadre du programme de recherche sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, il convient de dégager certaines conclusions et de proposer certains éléments de réflexion.

Pour ce faire, nous procéderons en deux étapes. En premier lieu, nous dégagerons les principales contributions de l'ensemble des recherches. En second lieu, nous proposerons les éléments d'une nouvelle problématique, et les nouvelles orientations que devraient, selon nous, adopter les futurs programmes de recherches et d'intervention en milieu défavorisé.

I- Principales contributions des recherches effectuées

Pour donner leur sens véritable aux données expérimentales que les dix-huit (18) travaux de recherche rapportés ici ont permis de recueillir, il importe de rappeler la problématique du programme de recherche dans son ensemble, programme qui, on s'en souvient, a été élaboré en 1968.

Ainsi qu'il a été mentionné dans l'Introduction de ce rapport, le programme de recherche avait pour objectif d'identifier les facteurs explicatifs des problèmes d'échec et d'inadaptation scolaires des enfants de milieu défavorisé.

Parmi les facteurs proposés, concernant l'enfant lui-même, son milieu familial et social, le système scolaire, ou même la société dans son ensemble, et pour les raisons que nous avons explicitées en Introduction, nous avons privilégié d'emblée les facteurs touchant l'enfant lui-même. Nous avons donc entrepris une étude aussi systématique que possible des caractéristiques psychologiques des enfants de milieu défavorisé; nous avons également expérimenté quelques programmes d'intervention portant, soit sur certaines de ces caractéristiques, soit sur des conditions scolaires reliées directement à ces caractéristiques.

En ce qui a trait aux caractéristiques psychologiques des enfants, deux grands ordres de facteurs ont été identifiés comme pouvant expliquer l'échec scolaire et l'inadaptation des enfants défavorisés: des facteurs d'ordre cognitif, facteurs intellectuels et instrumentaux; des facteurs d'ordre affectif, adaptation sociale, motivation, attitudes.

Résumons maintenant les données expérimentales recueillies sur les facteurs d'ordre cognitif.

A. Facteur d'ordre cognitif

La question majeure, qui était sous-jacente à toutes les études portant sur les facteurs d'ordre cognitif, était la suivante: les enfants de milieu défavorisé, qui à l'école échouent beaucoup plus que les autres enfants, ont-ils les mêmes capacités d'apprentissage et les mêmes aptitudes que les enfants des autres milieux?

Globalement, les recherches effectuées n'ont pas révélé de déficiences sérieuses et systématiques au point de vue du langage, des capacités d'attention et, enfin, des aptitudes intellectuelles et des structures mentales. C'est dire, en d'autres termes, qu'au regard des facteurs d'ordre cognitif explorés, nous n'avons pas trouvé chez les enfants de milieu défavorisé, comparés aux enfants de milieu moyen, des différences susceptibles d'expliquer leurs échecs scolaires.

Ainsi, il s'avère que les enfants de milieu défavorisé possèdent en général un langage qui, par ses structures fondamentales et son niveau de complexité, équivaut à celui des enfants de milieu moyen. Ces données n'excluent pas toutefois, que les enfants de milieu socio-économique inférieur puissent se différencier des autres enfants dans leur vocabulaire usuel et leur prononciation. Mais ces particularités ne concernent pas directement les habiletés d'expression et de conceptualisation; elles indiquent simplement la façon dont le langage d'un individu ou d'une collectivité se situe par rapport à certaines normes de langage, ou par rapport au langage d'une classe sociale donnée. De même, dans la communication des enfants de milieu défavorisé, l'usage relatif des mots et des gestes est comparable à celui qu'on retrouve chez les enfants de même âge appartenant à d'autres milieux.

Au niveau de la maternelle, cependant, on a observé que les enfants de milieu défavorisé utilisaient davantage la communication non verbale dans leurs relations interpersonnelles. Quant à l'étude qui a été faite sur la médiation verbale, comme support de la pensée lors de la résolution de problèmes, elle a permis d'observer que beaucoup d'enfants accusaient des déficits évidents; mais cette étude ne permet pas de savoir si ces déficits se retrouvent dans une proportion analogue en milieu moyen.

Il ressort donc de ces diverses études qui ont porté sur le langage, qu'en ce qui touche les dimensions fondamentales de la maîtrise et de l'utilisation du langage, les enfants de milieu défavorisé ne présentent pas de déficits spécifiques. Ces données ont, de plus, été corroborées par la comparaison d'enfants dyslexiques et non dyslexiques provenant de deux milieux socio-économiques différents. Là encore, en effet, les enfants des deux milieux se sont révélés comparables, les enfants défavorisés s'avérant même supérieurs dans certaines tâches impliquant la mémoire.

L'étude de la capacité d'attention n'a pas non plus indiqué de handicaps particuliers aux enfants de milieu défavorisé. Si ces enfants sont moins attentifs que d'autres en situation scolaire, ce que rapportent plusieurs enseignants de ce milieu, ce ne peut être expliqué par de moins grandes capacités d'attention chez ces enfants.

En ce qui touche, enfin, l'intelligence générale et les structures mentales, les études expérimentales effectuées n'ont pas révélé de déficiences intellectuelles généralisées. Ces études ont d'ailleurs fait ressortir les limites des tests classiques d'intelligence pour évaluer les possibilités réelles d'apprentissage des enfants, et les dangers de poser des diagnostics trop hâtifs et de prendre des mesures pédagogiques trop rigides à partir des seuls instruments généralement utilisés. L'observation d'une "hétérochronie" relative du développement mental chez les enfants de milieu défavorisé, ou même de quelque retard dans l'âge d'accession à certains stades du développement mental, ne saurait permettre de conclure que ces enfants présentent un niveau inférieur d'intelligence. Les différences d'ordre secondaire que l'on pourrait déceler ne feraient que traduire des caractéristiques culturelles de certaines collectivités, et, davantage encore, les biais des instruments d'évaluation eux-mêmes et les dangers d'y recourir sans un minimum de circonspection et de réserve.

Dans le domaine particulier des mathématiques, une analyse des divers pré-requis et des structures mentales nécessaires n'a pas fait ressortir de déficits propres aux enfants de milieu défavorisé.

Par ailleurs, les deux études plus approfondies qui ont porté sur des enfants se situant aux frontières de la déficience mentale ou considérés comme retardés mentaux, ont montré que c'est précisément en milieu défavorisé que certains enfants s'étaient révélés davantage capables d'apprentissage opératoire et d'abstraction conceptuelle. Les tests d'intelligence standard, cependant, n'avaient pas permis de déceler ces capacités et de poser le diagnostic différentiel approprié.

B. Facteur d'ordre affectif

La question majeure, qui était sous-jacente aux diverses études portant sur les facteurs d'ordre affectif, peut être formulée dans les termes suivants: si les enfants de milieu défavorisé ont, de façon générale, les mêmes capacités que les enfants d'autres milieux, leurs échecs scolaires, de même que leurs problèmes d'adaptation et de comportement peuvent-ils être expliqués par des difficultés particulières au niveau des relations interpersonnelles, par leurs attitudes face à l'école, ou par leur motivation ou leur niveau d'aspiration ?

Des études expérimentales effectuées au regard de ces variables d'ordre socio-affectif, l'on peut dégager les résultats suivants. Tout d'abord, à leur arrivée à l'école, c'est-à-dire dès leur fréquentation de la classe maternelle, les enfants de milieu

défavorisé, comparés aux enfants de milieu moyen, n'accusent pas de retard dans leur développement socio-affectif. Ces enfants ne manifestent pas plus de dépendance que ceux de milieu moyen, toutefois, la dépendance que certains comportements traduisent est davantage orientée vers le professeur que vers d'autres enfants, alors qu'on observe le phénomène inverse en milieu moyen. Lorsque ces mêmes enfants sont observés l'année suivante, c'est-à-dire au cours de la première année, la dépendance manifestée à l'endroit du professeur a considérablement diminué, alors qu'elle s'est accrue en milieu moyen. Si les méthodologies expérimentales obligent à relativiser la signification des données recueillies, ces données nous paraissent, cependant, suffisantes pour rejeter l'hypothèse d'un retard de développement socio-affectif chez l'enfant de milieu défavorisé.

Les recherches qui ont porté sur des élèves plus âgés révèlent que, progressivement, diverses réactions affectives s'installent chez les enfants et les adolescents défavorisés et finissent par les différencier de ceux d'autres milieux. Ces différences apparaissent sur deux plans: celui des relations avec les adultes du milieu scolaire, celui des situations d'échecs répétés. Il s'avère, d'une part, que les élèves de milieu défavorisé développent des attitudes de plus en plus négatives à l'égard de l'école et des adultes, surtout les figures d'autorité déterminant les exigences non académiques de l'école. Ces observations ont été expliquées par le fait que les attitudes et les valeurs des adultes du milieu scolaire étaient de moins en moins conformes aux valeurs véhiculées par les adultes de milieu défavorisé, alors qu'elles demeuraient convergentes à celles des adultes de milieu moyen.

En second lieu, les situations d'échec ont permis d'observer l'instauration d'une dynamique particulière. Les échecs qui se répètent suscitent, en effet, une diminution des capacités d'autoévaluation, en même temps qu'une baisse du niveau d'aspiration, et, conséquemment, une baisse accrue du niveau de rendement. C'est cette dynamique qui semble caractériser ceux qui éprouvent des échecs répétés, et qui se retrouvent plus nombreux en milieu défavorisé qu'ailleurs. Mais, au regard de l'objectif de la recherche, il demeure que l'on n'a pas trouvé de caractéristiques d'ordre socio-affectif prédisposant au départ les enfants de milieu défavorisé aux échecs scolaires et à la mésadaptation.

De ces divers travaux portant sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, et cherchant à identifier les facteurs explicatifs des "problèmes scolaires" tels que formulés en Introduction, l'on peut retenir globalement que les enfants de milieu défavorisé présentent à leur arrivée à l'école des capacités d'apprentissage et des comportements socio-affectifs comparables à ceux des enfants de milieu moyen. Par ailleurs, l'analyse plus poussée de certaines tâches scolaires, et même des tests d'intelligence générale, indiquent de quelle façon ces tâches scolaires et ces instruments de mesure font appel à des expériences de vie qui sont davantage le lot des enfants de milieu moyen que des enfants de milieu défavorisé. Une divergence analogue se retrouve entre les valeurs et les attitudes des adultes du milieu scolaire et celles des adultes des milieux défavorisés, divergence qui se reflétera dans les réactions affectives des enfants de milieu défavorisé face à l'échec scolaire, et à leur perception de l'école et des éducateurs.

II- Éléments d'une nouvelle problématique

Le programme de recherche élaboré en 1968, et qui devait permettre d'identifier les déficits spécifiques des enfants de milieu défavorisé et orienter d'éventuelles mesures compensatoires ou rééducatives, n'a pas apporté les résultats escomptés au départ. Il faut bien se rendre à l'évidence: ce n'est pas du côté de l'enfant qu'il faut rechercher les facteurs explicatifs des problèmes scolaires qu'on observe en milieu défavorisé.

Bien sûr, il ne manquera pas d'éducateurs, d'administrateurs scolaires et de chercheurs de diverses disciplines pour continuer à croire que les recherches psychologiques sur l'enfant défavorisé doivent être poussées plus loin, et que des "différences explicatives" finiront bien par être trouvées. Pour ces personnes, en effet, il est probable que les résultats expérimentaux que nous avons produits paraîtront insuffisants, que les méthodologies auxquelles ont eu recours les divers chercheurs présenteront des faiblesses importantes, ou que les échantillons examinés sembleront trop restreints ou trop peu représentatifs.

Nous ne voulons réfuter à l'avance aucune de ces critiques éventuelles, conformément à l'attitude que nous avons adoptée à l'égard des travaux de recherche présentés dans ce rapport. Notre seul but étant de faire connaître l'existence et le contenu de ces travaux, nous avons tenté de faire un résumé aussi succinct et honnête que possible des thèses rédigées par les divers chercheurs, sans procéder à l'évaluation critique de ces thèses. Nous admettons d'emblée que les dix-huit recherches dont il a été fait rapport étaient relativement limitées et parcellaires, sous un aspect ou un autre. Mais il ne fait pas de doute pour nous que si aucune de ces études n'a révélé de déficit généralisé chez les enfants de milieu défavorisé, comparés aux enfants de milieu moyen, les travaux de recherche, qui demeurent d'une importance primordiale, doivent adopter de nouvelle orientations. Nous ne saurions donc, pour notre part, appuyer les recommandations qui sont encore faites dans notre milieu à l'effet d'approfondir les recherches sur la psychologie de l'enfant défavorisé, et d'élaborer des programmes d'interventions visant à corriger les déficits hypothétiques de tous ces enfants de niveau socio-économique inférieur.

Il faut bien comprendre que nous exprimons ici un point de vue personnel, lequel s'inspire des recherches effectuées par nous ou par d'autres, et réfère à certaines idéologies véhiculées dans notre milieu.

Nous ne nions en aucune façon qu'il y ait dans les milieux défavorisés un plus grand nombre d'enfants qui nécessitent des soins particuliers et des interventions pédagogiques spéciales. Mais rien ne nous indique qu'il faille considérer que tout enfant, *du seul fait qu'il demeure en milieu défavorisé*, exige de tels soins et de telles interventions. Et rien dans les données de recherche dont nous disposons présentement, ne justifie que l'on applique aux enfants de ces milieux les caractéristiques et les déficits largement décrits par la littérature scientifique, surtout américaine.

Les questions fondamentales demeurent cependant toujours aussi actuelles et cruciales: dans quelles directions doivent s'orienter les recherches; de quels types doivent être les interventions?

Nous ne sommes certes pas en mesure de répondre à ces questions. Nous croyons, cependant, qu'il peut être utile et opportun de soumettre certaines réflexions sur quelques thèmes particuliers.

Il nous semble fondamental et prioritaire, tout d'abord, de chercher à concevoir un nouveau type d'intervention éducative, que nous tenterons d'expliciter ultérieurement. Toutefois, nous croyons nécessaire de dire auparavant quelques mots sur le système d'évaluation en usage dans les écoles.

1. Le système d'évaluation

Dès que des changements sont proposés en éducation, on s'empresse de soulever le problème de l'évaluation. C'est dire que l'on est prêt à envisager des modifications dans les services scolaires ou les approches éducatives, dans la mesure où l'on peut déjà être rassuré sur la valeur et l'efficacité de ces modifications. Or, sur le plan de l'évaluation, on a si peu innové que c'est toujours aux mêmes instruments que l'on a recours. Autant certains de ces instruments peuvent s'avérer de très utiles *outils de recherche*, autant ils nous paraissent inappropriés pour juger de la valeur d'approches éducatives poursuivant de nouveaux objectifs, ou pour juger des progrès réels des enfants par rapport à eux-mêmes.

Nous ne voulons pas entrer dans ce débat très complexe, et qui est soulevé régulièrement, sur les instruments d'évaluation des aptitudes intellectuelles et des rendements académiques, sur les postulats qui sous-tendent la construction et la validation de ces tests, sur les biais culturels des contenus et de leur formulation, sur l'utilisation qui est faite des mesures qui sont prises, et sur l'impact à court et à long terme des mesures de classement ou de sélection-élimination auxquelles peuvent donner lieu de telles évaluations. Nos positions sur ces questions débordent, on le conçoit aisément, le cadre de ce rapport de recherche.

Nous voulons surtout affirmer que les dimensions les plus importantes du développement de l'enfant, et que les facteurs les plus efficaces pour favoriser cette croissance de l'enfant, échappent à ces instruments de mesure. Les instruments que l'on utilise peuvent certes permettre une évaluation comparative de la production des enfants, de l'efficacité de tel matériel didactique, de telle méthode d'enseignement, voire de tel enseignant au regard de cette production. Mais ces instruments ne conservent pas la même justesse et la même validité lorsqu'on les utilise pour évaluer les effets d'une approche éducative centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, lorsque les apprentissages académiques ne sont que des moyens (parmi d'autres) de développement intégral de l'enfant et, enfin lorsque l'objectif réel de l'école (non pas au niveau des mots mais au niveau de l'organisation et de la vie scolaires) consiste à stimuler et à guider un processus intrinsèque et non linéaire de croissance personnelle.

Dans divers milieux, des innovations pédagogiques perçues comme valables et nécessaires ont été sérieusement compromises ou carrément abandonnées parce que le système d'évaluation, appliqué à l'ensemble des écoles, s'est révélé pour les éducateurs engagés dans ces innovations un véritable carcan, et que ce système, qui servait à mettre en compétition les diverses écoles, ne rejoignait nullement les objectifs spécifiques de ces innovations. Pour évaluer et approuver des projets qui visaient à humaniser l'école et à centrer celle-ci sur l'enfant, beaucoup d'administrateurs attendaient de ces projets qu'ils "fassent leurs preuves", c'est-à-dire qu'ils démontrent que les élèves donnaient de meilleures performances aux tests de rendement académique, voire aux tests d'intelligence.

C'est pourquoi, autant l'école doit-elle réformer ses approches éducatives et reviser en profondeur son mandat comme institution sociale, autant l'école doit-elle modifier sa conception de l'évaluation et ses méthodes d'évaluation.

2. Nouvelle formulation des problèmes d'éducation en milieu défavorisé

Il nous paraît primordial de formuler d'une façon radicalement différente le problème de l'éducation en milieu défavorisé.

Les approches compensatoires adoptées par l'école, quoique fort coûteuses, se sont avérées très peu efficaces. Les nouvelles approches que l'on propose maintenant et qui adoptent des formulations plus positives, parce qu'elles veulent se centrer sur le respect des différences, soulèvent également diverses questions. N'y a-t-il pas risque que ces différences auxquelles on réfère ne soient finalement formulées qu'en termes de limites, de déficits, d'absence de pré-requis, d'insuffisance de préparation ? Si tel est le cas, les nouvelles approches de l'école ne seront-elles pas finalement des approches encore de type curatif et compensatoire ? En fin de compte, aura-t-on changé autre chose que le vocabulaire ?

Au fait, et c'est la question à laquelle on aboutit forcément, *on veut changer quoi en milieu défavorisé ?*

Si on analyse les interventions qui ont été faites auprès de la population scolaire des milieux défavorisés, il paraît tout aussi justifié de considérer que l'école a cherché à résoudre ses propres problèmes *comme institution* en milieu défavorisé, que de considérer que l'école a cherché à résoudre les problèmes des enfants de milieu défavorisé.

Les problèmes d'échec, d'inadaptation, d'absentéisme, d'abandon prématuré des études, sont les problèmes de qui ? Est-ce que ce sont les problèmes des enfants à l'école ou les problèmes de l'école auprès de ces enfants ?

Parce que nous avons assumé que ces problèmes étaient les problèmes des enfants, nous avons proposé et entrepris des recherches psychologiques visant à déceler chez l'enfant défavorisé les facteurs explicatifs de ses échecs. Nous ne croyons pas, ainsi que nous l'avons dit plus haut, que les recherches doivent se poursuivre dans ce sens.

Nous ne croyons pas, non plus, que les relations entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales doivent être analysées selon la même dynamique. Nous nous sommes vraisemblablement illusionnés en croyant que la réduction de l'inégalité des chances scolaires entraînerait directement, d'une part, une diminution de la pauvreté, du chômage et du besoin quotidien d'assistance sociale et, d'autre part, un accroissement de l'autonomie personnelle, de la mobilité sociale et de la qualité de la vie pour l'ensemble de la population des milieux défavorisés. L'analyse que le sociologue Raymond Boudon (1975) (1) fait de ce problème nous paraît moins naïve et plus serrée que celles sur lesquelles on s'est appuyé antérieurement, et nous ne pouvons que souscrire à sa conclusion, à savoir que "la réduction de l'inégalité des chances scolaires passe par une politique d'égalité sociale beaucoup plus que par la réforme du système scolaire." (p. 149).

Toutefois, même si l'école ne doit plus chercher prioritairement à régler ses propres problèmes auprès de la clientèle scolaire de niveau socio-économique inférieur, et même si elle ne doit plus croire que les succès académiques hypothétiques et la poursuite des études chez les enfants défavorisés entraîneront de façon quasi-automatique une réduction des inégalités et des injustices sociales, l'école doit quand même assumer les responsabilités spécifiques qui lui incombent dans l'éducation des enfants de milieu défavorisé.

Pour que l'école se consacre réellement au développement intégral de l'enfant comme enfant, et pour qu'elle situe sa contribution dans une perspective d'éducation permanente, trois démarches nous paraissent essentielles.

En premier lieu, l'école doit se coordonner de façon beaucoup plus dynamique avec les autres ressources éducatives du milieu, notamment avec les organismes d'éducation populaire. Sans cette coordination de ressources scolaires et extra-scolaires, en milieu défavorisé comme n'importe où ailleurs, l'école ne parviendra jamais à constituer un véritable instrument de promotion collective, c'est-à-dire capable de refléter et d'intensifier la culture et les valeurs propres de la collectivité, capable d'aider cette collectivité à actualiser ses propres ressources pour solutionner par elle-même ses problèmes (plutôt que d'attendre passivement les solutions pensées par les intellectuels ou les technocrates) et capable d'assumer sa propre évolution.

En second lieu, l'école doit devenir pour l'enfant de milieu défavorisé un véritable milieu de vie, c'est-à-dire un milieu où l'enfant continue de vivre et de se développer comme enfant, ayant une identité propre et participant à une collectivité ayant aussi une identité propre. L'expression école-milieu de vie est tellement galvaudée actuellement que l'on a cessé d'y croire avant même d'en avoir découvert la signification profonde. Pour nous, faire de l'école un milieu de vie constitue une transformation radicale de l'école, en ce sens que l'école doit cesser d'être un agent d'instruction, un agent de préparation et de classification des individus pour devenir un agent de développement, le développement étant perçu comme un processus continu et permanent. Ce concept de milieu de vie implique, par voie de conséquence, que l'école se centre sur les besoins actuels et immédiats de l'enfant, qu'elle se centre sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, que le guide pédagogique du maître devienne l'enfant lui-même, plutôt que les programmes, ceux-ci ne servant que de grilles d'analyse ou de référence. En d'autres termes, l'école élémentaire doit se situer d'emblée dans une perspective d'éducation permanente.

L'enfant apprenant, dès son arrivée à l'école, à déterminer ses objets et ses démarches d'apprentissage, à développer ses structures mentales et ses méthodes de recherche et de travail, à acquérir des qualités personnelles et sociales, à déterminer son propre cheminement éducatif et l'utilisation qu'il compte faire des ressources scolaires et extra-scolaires, on comprend davantage les limites des instruments de mesure et d'évaluation dont on a parlé plus haut.

En troisième et dernier lieu, l'école de milieu défavorisé doit devenir une réelle entreprise communautaire. Pour y arriver, des mesures concrètes doivent être prises pour que s'opère une véritable décentralisation administrative et pédagogique du système scolaire, et pour que les parents, conjointement avec les éducateurs du milieu, s'approprient cette ressource éducative qu'est l'école pour faire de celle-ci un reflet et un instrument de promotion collective de leur communauté. Il est évident que les parents de ces milieux défavorisés doivent être aidés pour pouvoir mieux assumer leurs responsabilités d'éducateurs de l'enfant au foyer et de co-éducateurs de l'enfant à l'école; pour qu'ils puissent également mieux assumer les responsabilités de co-gestion pédagogique et administrative de "leur" école.

Il est non moins évident que les enseignants et les principaux d'école ont tout autant besoin d'aide pour apprendre leurs nouveaux rôles au sein de l'école-milieu de vie et de l'école-entreprise communautaire. Le personnel de cadre et les administrateurs scolaires devront également apprendre, par voie

(1) BOUDON, R. (1975) Education et egalité. Orientations 50, avril 1975, pp. 135-149. Voir aussi du même auteur: *L'inegalite des chances*. Paris, Colin, 1973 (version américaine: *Education, opportunity and social inequality*. New-York, Wiley, 1974).

de conséquence, non seulement à gérer l'innovation mais à innover au plan de la gestion, et à gérer le pluralisme scolaire auquel aboutissent nécessairement les transformations envisagées plus haut.

Or, pour faire les trois démarches qui viennent d'être mentionnées et pour réaliser les objectifs proposés, deux conditions s'avèrent essentielles.

La première, c'est que l'on soit capable de faire un vote de confiance inconditionnel à l'enfant de milieu défavorisé et aux parents de milieu défavorisé. Si l'on est incapable d'une telle confiance, c'est que l'on est encore trop victime de préjugés pour comprendre réellement les besoins propres et les ressources réelles de l'enfant de milieu défavorisé, et donc pour aider vraiment l'enfant de milieu défavorisé. Si de tels préjugés existent à l'égard de l'enfant défavorisé, il ne faut pas se surprendre qu'ils existent également à l'égard des études psychologiques qui révèlent que ces enfants défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage et de croissance que les enfants des autres milieux.

La seconde, c'est que les travaux de recherche se consacrent prioritairement à opérationnaliser et à concrétiser les concepts d'école-milieu de vie, d'école-entreprise communautaire et d'école-instrument de promotion collective. Des programmes d'intervention et de recherche-action dans lesquels s'impliqueraient activement des éducateurs et des parents, tout autant que des chercheurs professionnels, renseigneront davantage sur les caractéristiques de la population de milieu défavorisé et sur les services éducatifs nécessaires, que n'importe quelle étude strictement "psychologique", cherchant à comparer l'enfant défavorisé à l'enfant moyen pour expliquer les échecs et les inadaptations scolaires qui se perpétuent en milieu défavorisé.

Nous acceptons volontiers de qualifier de personnelles ces prises de position, auxquelles nous ont conduit les travaux de recherche dont nous avons fait rapport, et qui s'avèrent corroborés par les résultats auxquels ont également abouti de nombreuses analyses de recherches et de programmes d'intervention.

Nous sommes conscient, par-dessus tout, de ne recommander pour l'école de milieu défavorisé que ce que nous recommandons pour l'école de n'importe quel milieu. Cette recommandation a au moins le mérite d'être cohérente avec les résultats de nos travaux: si nous n'avons pas découvert de différences profondes chez les enfants de milieu défavorisé, pourquoi recommanderions-nous des mesures éducatives spéciales et une école différente ?

Si l'on accepte que des mesures spéciales et urgentes doivent être prises à l'égard des milieux défavorisés, nous proposons que ces mesures consistent à instaurer, plus rapidement que partout ailleurs, l'éducation de qualité dont les enfants de ces milieux ont un besoin plus urgent. Car ces enfants ont été depuis trop longtemps "défavorisé" par une école dont ils n'ont pas réussi à tirer un réel profit, parce qu'ils n'ont pu y actualiser leurs aptitudes, ni y trouver les réponses appropriées à leurs besoins personnels et collectifs, ni y trouver une éducation en continuité avec l'éducation et les apprentissages antérieurs. Souvent aussi, ces enfants n'ont pu trouver au foyer le support qui leur aurait permis de croire qu'ils avaient quelques chances de rencontrer les standards artificiels de l'école, et d'entrer en compétition avec les enfants des autres milieux dans cette course à obstacles que constitue une scolarité préparant à des études, à des occupations et à des classes sociales hautement hiérarchisées, et dont les accès sont contrôlés par des processus rigoureux de sélection-élimination.

Les enfants de milieu défavorisé doivent être les bénéficiaires privilégiés de la réforme de l'éducation.

2 avril 1976

Appendice 1

La prévention des échecs scolaires dans les milieux défavorisés

vue sous l'angle de la Psychologie scolaire (1)

Introduction

La question qui me préoccupe ici comme psychologue est la suivante: comment prévenir les échecs scolaires dans les milieux défavorisés ?

Avant d'esquisser une réponse à cette question, il m'apparaît important de préciser le sens des termes utilisés. Quels sont ces échecs scolaires que l'on veut prévenir ?

L'échec scolaire, ce peut-être le fait qu'un élève n'obtienne pas à la fin d'une année académique un résultat ou une note moyenne rencontrant les exigences de promotion dans un degré plus avancé. Tout à l'heure, l'on nous a dit que dans les milieux défavorisés, il y avait en 1ère année entre 15 et 18% de doubleurs alors que dans des milieux plus favorisés le taux des doubleurs variait entre 3 et 6%. Si c'est ce qu'on entend comme échec scolaire, l'on peut être tenté de raisonner ainsi: ou bien l'on rend le Q.I. de ces enfants responsable de leurs échecs, ou bien ces échecs sont dus à des critères de promotion trop rigides et ne tenant pas compte des divers milieux socio-économiques et culturels. Au problème ainsi posé, et avec un Q.I. conçu comme une entité relativement stable au cours de la vie, une seule solution semble s'imposer: modifier nos exigences ou nos critères pour tenir compte des possibilités limitées des élèves de milieux défavorisés.

C'est tout autrement, cependant, que je poserai le problème. Pour moi, en effet, l'échec scolaire n'est ni la moyenne des élèves dans les diverses matières, ni le pourcentage de doubleurs par année; l'échec scolaire, *c'est l'échec de notre système d'éducation auprès des enfants de milieux défavorisés.*

Qu'il suffise de rappeler l'objectif fondamental de l'éducation. Cet objectif peut être formulé ainsi: favoriser le plein épanouissement de l'enfant sur le plan intellectuel, affectif, moral et social, et aider, par le fait même, l'enfant à parvenir à un maximum d'autonomie personnelle, professionnelle et sociale. Dans une telle optique, l'échec scolaire tel que défini plus haut prend sa véritable signification.

L'échec scolaire, c'est ce fait que l'enfant provenant d'un milieu défavorisé ne parvient pas au développement complet et à l'utilisation optimale de ses ressources, qu'il ne parvient pas à s'affirmer totalement; c'est ce fait que l'enfant ne parvient pas à s'intégrer harmonieusement dans son milieu scolaire et qu'il ne parvient, ni à l'école ni dans la société adulte, à occuper la place, à assumer les responsabilités qui lui reviennent et à apporter la contribution que la société attend de lui.

Ceci ramène à deux (2) types principaux les divers problèmes ou échecs scolaires: échec en regard du développement de l'enfant, notamment sur le plan académique; échec en regard de son adaptation et de son intégration scolaires et sociales.

Devant chercher avec vous comment prévenir ces échecs scolaires, nous tenterons, dans une première partie, à la lumière de la psychologie, d'en déterminer les causes ou les facteurs explicatifs; ces considérations nous aideront à préciser, dans la seconde partie, de quelles façons nous devrons travailler à corriger et prévenir ces échecs.

Première Partie: Étude des facteurs explicatifs

Les échecs scolaires des enfants provenant de milieux défavorisés sont très souvent expliqués de la façon suivante: d'un côté, l'on reproche au système d'éducation de ne pas s'adapter à l'enfant dit subculturel, faute de connaître les caractéristiques propres et les besoins particuliers de cet enfant; d'un autre côté, on rend les privations dont souffre l'enfant défavorisé responsables de son retard de développement, de son insuccès scolaire, de son absence de motivation et de son abandon hâtif de l'école.

Ces explications sont, il va de soi, complémentaires; toutefois, elles ne me paraissent pas rejoindre l'essentiel du problème et, conséquemment, ne peuvent orienter positivement notre effort de correction et de prévention. Il est certain que l'école connaît mal l'enfant défavorisé et s'adapte mal à cet enfant; d'autre part, l'étude des caractéristiques de la population des milieux défavorisés nous permet de voir de quelles façons et sur quels plans l'enfant défavorisé diffère de l'enfant normal, de l'enfant moyen, mais cette étude ne nous a pas dit encore ce qu'est cet enfant, quelle est sa psychologie, sa dynamique propre, ses problèmes, ses ressources et ses besoins à lui.

De nombreux spécialistes ont étudié sous divers angles les privations dont souffrent les enfants des milieux défavorisés. Les constatations de ces spécialistes ont été très bien regroupées et classifiées dans une communication que faisait Chazan, lors d'un congrès international tenu à Oxford en septembre dernier. Chazan ramène à cinq (5) types principaux ces privations:

1- les privations d'ordre physique
2- les privations d'ordre sensoriel
3- les privations d'ordre linguistique
4- les privations d'ordre émotif et social
5- les privations d'ordre culturel.

Ces enquêtes, ces évaluations et analyses sont fort éclairantes et contribuent largement à nous faire mieux saisir les besoins de toutes sortes des populations socio-économiquement et culturellement défavorisées. Ces études ont d'ailleurs suscité l'élaboration et la réalisation de nombreux projets d'aide à ces populations, des projets d'envergure parfois nationale comme les Projets Head Start aux E.-U. On a tenté par des mesures, surtout d'ordre social et médical, de corriger la situation des milieux défavorisés, d'en prévenir l'expansion et l'aggravation. Toutefois, l'on s'interroge aujourd'hui sur les résultats pratiques de ces efforts et de ces investissements, l'on se demande si l'on travaille dans la bonne direction. On a constaté, en effet, qu'on avait réussi, en partie du moins, à améliorer *les conditions de vie* de ces gens (il y a un peu plus d'alimentation et de chaleur dans les foyers, il y a moins de rats et de vermine, les maladies et les infections sont mieux traitées et contrôlées), on a amélioré la condition des gens mais *on n'a pas changé les gens*, on ne les a pas transformés et, sauf dans des cas limités ou exceptionnels, les enfants ne réussissent pas mieux à l'école et ne poursuivent pas davantage leurs études.

Il est important que nous profitions d'une rencontre comme celle-ci pour rechercher ce qui doit être fait pour l'enfant de milieu défavorisé, pour évaluer ce que nous faisons déjà (v.g. au P.R.S.U. à Montréal) et pour ré-orienter notre travail, compte tenu des expériences et des remises en questions vécues ailleurs.

Même s'il est impérieux de faire quelque chose pour les enfants de milieux défavorisés, il peut y avoir des risques de pertes d'efforts, de temps et d'argent à élaborer un programme d'action à partir des seules constatations des privations dont souffrent ces enfants. Des priorités doivent être établies, il faut remonter des constatations aux explications ou, à tout le moins, déterminer lequel problème,

(1) Communication présentée dans le cadre du Ve Congrès du C Q E E, et publiée dans la revue Enfant Exceptionnel, 1968, vol. 4, No. 2.

peut-être moins actuel ou apparent, engendre d'autres problèmes et en maintient l'acuité.

Au plan de l'éducation, on peut avec profit repenser ce que Maria Montessori écrivait au moment de se consacrer à l'éducation des enfants pauvres de Rome: "Ce que j'avais compris, c'est que l'éducation scientifique ne saurait être fondée sur l'étude et la mesure des individus à éduquer, mais sur une action permanente capable de les modifier."*

En tant que psychologue, je crois que c'est en nous préoccupant tout d'abord de l'*Apprentissage* des enfants défavorisés que notre action corrective ou préventive portera fruit. De nombreux travaux, notamment ceux de Hunt, Bloom, Bruner, Hebb et Piaget, concordent d'ailleurs sur une telle priorité.

Apprendre, c'est *modifier activement sa conduite au moyen d'expériences*. Or, en favorisant l'apprentissage de ces enfants, nous leur permettrons de modifier leur conduite, de s'engager activement dans leur propre éducation, dans la solution de leurs propres problèmes; nous leur permettrons, en somme, de se modifier eux-mêmes et par eux-mêmes.

L'apprentissage étant conditionné par deux (2) facteurs en particulier, l'interaction maturation-milieu et la motivation, considérons l'action de ces facteurs, dans les difficultés d'apprentissage des enfants défavorisés.

1- Interaction maturation-milieu

On ne peut pas faire apprendre à quelqu'un quelque chose que la maturation n'a pas préparé. Or, les privations sensorielles des enfants de milieux défavorisés retardent grandement et empêchent possiblement la maturation neurologique requise aux apprentissages ultérieurs. Des recherches comme celles de Hebb, Dennis, Hunt, Harlow, etc... ont démontré qu'au cours des premières années de vie, des stimulations sensorielles (surtout visuelles et auditives) appropriées et variées étaient nécessaires à l'établissement et au maintien des structures nerveuses requises à l'apprentissage.

Le développement de l'enfant défavorisé est également retardé et handicapé par les privations d'ordre moteur survenant au cours des premières années de vie: restriction au plan de l'activité motrice et locomotrice, rareté ou absence de matériel ou de jouets favorisant le raffinement et la coordination de la motricité fine, de la stéréognosie, etc...

Toutefois, si l'on veut davantage comprendre les difficultés d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés, il est capital de considérer les conséquences des privations d'ordre linguistique, surtout aux phases dites critiques du développement de l'enfant. Pour ce faire, nous nous référons particulièrement aux études génétiques de Piaget sur les relations entre le langage et la pensée.

Vers l'âge d'un an et demi ou deux ans, on le sait, apparaît et s'élabore chez l'enfant la fonction symbolique, c'est-à-dire, la capacité d'évoquer et de représenter des objets ou des évènements non perçus actuellement au moyen de signes ou de symboles. Cette fonction symbolique se manifeste particulièrement sous la forme d'image mentale, de jeu symbolique et de langage.

Or, il semble évident, du moins d'après les données actuelles, que la capacité d'évocation et de représentation de l'enfant défavorisé soit inférieure à celles de l'enfant normal et que son imagerie mentale, comme contenu, soit particulièrement limitée, rigide et stéréotypée.

Chez l'enfant de milieu normal, le langage contribue de façon importante à développer et assouplir la fonction symbolique et le langage sera même un facteur indispensable de l'accession à une pensée objective, logique, conceptuelle et formelle.

Dans les milieux défavorisés toutefois, on constate que le langage de l'adulte, langage que l'enfant apprend par imitation, est très pauvre et ne peut jouer les rôles d'un facteur essentiel de développement mental. Ce langage, en effet, est presque exclusivement fonctionnel, instrumental: il sert à la transmission d'ordres, au contrôle et à la sanction de l'action; en d'autres termes, c'est un langage qui permet d'*agir* mais qui permet peu de *penser*. Servant très peu au dialogue, à l'échange d'idées, on conçoit aisément que ce langage, une fois intériorisé, sera un pauvre instrument de pensée: il favorisera difficilement l'établissement d'une pensée discursive, d'une pensée déductive, d'une pensée abstraite, conceptuelle et relationnelle.

En somme, le langage qu'entend, apprend et utilise l'enfant de milieux défavorisés, ne pouvant transmettre, selon l'expression de Piaget, "un système tout préparé de notions, de classifications, de relations, bref un potentiel inépuisable de concepts" *, l'enfant accusera sur le plan de la pensée symbolique des lacunes considérables. Ce sont ces lacunes que mesurent les tâches verbales des tests d'intelligence; ce sont ces mêmes lacunes qui expliquent, dans une très large mesure, les difficultés d'apprentissage académique de l'enfant défavorisé, soumis à une scolarité essentiellement centrée sur des tâches verbales (qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture ou de la manipulation de signes mathématiques).

2- Motivation

Après avoir parlé du facteur maturation en interaction fonctionnelle avec les stimulations du milieu physique et social, considérons cette fois le second facteur mentionné, la motivation. L'étude de ce facteur nous permettra de rejoindre à la fois les difficultés d'apprentissage et les difficultés d'adaptation ou de comportement par lesquelles nous avons défini les échecs scolaires.

Il est certain que tout enfant, qu'il soit défavorisé ou pas, a un besoin naturel d'apprendre et que ce besoin existe toujours au moment où l'enfant s'inscrit pour la première fois à l'école. Toutefois, si l'apprentissage nécessite de la part de l'enfant un certain potentiel intellectuel, c'est-à-dire une certaine capacité d'apprentissage, il nécessite également une certaine motivation, c'est-à-dire un désir d'apprendre, désir qui déclenchera l'activité mentale et l'alimentera en énergie. Or, cette motivation originale a besoin d'être entretenue et stimulée par des expériences de succès. On pourrait dire, de façon un peu paradoxale, que c'est en réussissant à apprendre que l'enfant apprend vraiment et qu'il continue de vouloir apprendre.

Si notre approche éducative et nos exigences ne permettent pas à l'enfant défavorisé de vivre, dès son entrée à l'école, des expériences personnelles de succès, la motivation pour l'effort intellectuel sera vite effritée et l'apprentissage se fera de moins en moins; à long terme, les échecs accumulés provoqueront un abandon hâtif de l'école et c'est là, à mon point de vue, l'échec majeur de notre système d'éducation.

La baisse ou la perte de la motivation à apprendre n'entraînera pas, cependant, que des difficultés d'apprentissage chez l'élève, mais également des problèmes de discipline et de comportement. Les deux sont souvent associés comme en témoigne cet autre fait peu banal que 78.9 % des élèves de la C.E.C.M. qui sont passés par la Cour du Bien-Être en 1965-66 accusaient du retard pédagogique, et que le retard était de deux ans ou plus dans 45.5% des cas.

*MONTESSORI, Maria, Pédagogie Scientifique - Desclée, De Brouwer, 2e éd., 1952, p. 29

* PIAGET, J. La Psychologie de l'Intelligence - Armand Colin, Paris, 1947, p. 189

D'autres facteurs peuvent aussi être évoqués pour expliquer les problèmes d'adaptation et d'intégration scolaires et sociales; toutefois, ces facteurs n'ayant pas fait l'objet de recherches spécifiques, nous nous limiterons à les énumérer sous forme d'hypothèses de travail.

Tout d'abord, il y a peut-être ce fait que, pour l'enfant défavorisé qui arrive à l'école, la transition est trop rapide et trop brusque entre un milieu familial peu organisé et un milieu artificiel trop structuré.

On peut se demander aussi si l'enfant n'est pas mis trop tôt, de la part de l'adulte, en face d'expectatives (sinon d'exigences) de rendement et de production plutôt que d'efforts et d'activités personnelles. De même, aussi, l'enfant qui a eu relativement peu de chances de s'affirmer, de produire par lui-même et de se sentir apprécié par l'adulte pour ce qu'il *est* est peut-être mis trop vite dans des situations de compétition avec d'autres enfants, le succès dans cette compétition conditionnant souvent une appréciation et une estime d'autrui dont tout enfant a besoin pour parvenir à une réelle estime de soi.

Le même phénomène se produit sans doute au regard du sens de la propriété, autre élément important de la socialisation. Il serait intéressant d'étudier à ce propos comment peuvent s'élaborer le sens et le respect de la propriété collective chez l'enfant qui, très souvent, n'a pas encore eu l'opportunité de développer le sens de la propriété personnelle et de faire valoir ses droits sur des objets propres.

Cette dernière considération nous amène à soulever une dernière question, celle des systèmes de valeurs et de leur hiérarchie. Est-ce que les valeurs que nous proposons à l'élève de milieux défavorisés représentent de réelles valeurs pour lui, sa famille et son milieu social ? L'adulte que nous voulons faire de l'élève est-il l'adulte que lui veut devenir, le travail et la vie pour lesquels nous préparons l'élève sont-ils le travail et la vie auxquels il aspire lui-même? La réponse à ces questions nous aiderait grandement à comprendre tout particulièrement la crise d'identité personnelle, professionnelle et sociale des adolescents des milieux défavorisés.

Seconde Partie: Orientation à donner à notre action corrective et préventive

L'étude quelque peu détaillée que nous venons de faire des facteurs explicatifs nous permettra d'esquisser très brièvement l'orientation à donner à notre action corrective et préventive, face aux échecs scolaires des enfants de milieux défavorisés.

Pour nous, il ne fait aucun doute que notre préoccupation prioritaire doit être d'assurer et de favoriser l'*Apprentissage*. Par l'apprentissage, en effet, non seulement les élèves de milieux défavorisés parviendront au plein développement de leurs ressources (objectif de l'éducation), à une intégration et à une participation active à la société adulte, mais ils seront en mesure d'oeuvrer à enrayer leur propre situation de défavorisés. Pour ce faire, ici le psychologue se fait surtout éducateur, deux (2) mesures doivent le plus tôt possibles être mises de l'avant.

Tout d'abord, en face des élèves qui en sont au début de leur scolarité, un programme d'éducation compensatoire doit être organisé et appliqué, c'est-à-dire un programme qui vise surtout au développement ou à la rééducation des fonctions sensorielles et perceptuelles, motrices et linguistiques. Toutefois, il y aurait lieu sûrement de rechercher également de quelles façons l'école pourrait exploiter les ressources réelles de l'enfant défavorisé, telles son initiative, sa spontanéité, son intelligence surtout pratique, non verbale, son intelligence de l'action. En d'autres termes, tout en cherchant par une éducation compensatoire à combler les lacunes survenues dans le développement mental de l'enfant défavorisé, on chercherait également à amener cet enfant à utiliser ses propres ressources de façon compensatoire. Quant aux élèves plus âgés, les adolescents surtout, il y aurait lieu de viser à les aider, par des services professionnels spécialisés, à solutionner les conflits intérieurs qu'ils vivent face à des systèmes de valeurs divergents, à solutionner leur crise d'identité personnelle, professionnelle et sociale.

Une seconde mesure doit viser à assurer une éducation pré-scolaire favorisant le développement mental normal de l'enfant, au cours même des périodes critiques ou, tout au moins, dès l'âge de 3 ou 4 ans. Des formules déjà existantes, comme celles des prématernelles, des professeurs itinérants visitant les foyers, ou des formules nouvelles doivent être pensées par les pédagogues. Dans ce travail, il y aura sûrement profit à se ressourcer dans les travaux de Decroly et surtout de Montessori.

Conclusion

Il est certain que la correction et la prévention des échecs scolaires nécessitent la collaboration de toutes les personnes et de toutes les disciplines; nous nous bornerons donc à indiquer à quels niveaux la collaboration de la psychologie scolaire nous apparaît fondamentale et indispensable.

En premier lieu, des psychologues compétents devront se consacrer aux travaux de recherche nécessaires à une meilleure compréhension de la psychologie dynamique de l'enfant de milieux défavorisés et à une orientation de notre travail de correction et de prévention.

En second lieu, le psychologue doit se faire un collaborateur étroit et "engagé" de l'éducateur; c'est à travers ce dernier, en effet, que l'action du psychologue rejoindra efficacement les jeunes élèves.

En dernier lieu, le psychologue devra pouvoir assurer aux élèves des services d'aide personnelle. Il nous semble, cependant, que c'est surtout à la fin de la période de latence et au cours de l'adolescence que l'élève nécessitera une telle aide psychologique directe.

S'appuyant sur une psychologie différentielle, l'éducation rejoindra davantage son objectif essentiel: modifier l'individu en profondeur et, par lui et à travers lui, modifier et améliorer le milieu.

Charles E. Caouette, Ph. D.

Décembre 1967

Bibliographie

Bereiter, C. and Engelmann, S. - *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool.* New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1966

Bloom, B.S., Davis, A. and Hess, R.-*Compensatory Education for Cultural Deprivation.* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Cervantes, L.F. - *Family background, primary relationships, and the High school dropout.* Journal of Marriage and the Family, 27, 1965.

Curry, R.L. - *The effect of socio-economic status on the scholastic achievement of sixth grade children.* Brit. J. Educ. Psychol., 32, 1962.

Deutsch, M. - *The role of social class in language development and cognition.* Amer. J. Orthopsychiat., 25, 1965.

Harvey, O.J. (Ed.) - *Experience, Structure and Adaptability.* Springer Publ. Co., New York, 1966.

Passow, H.A., Goldberg, Miriam and Tannenbaum, A.J. (Ed.) - *Education of the Disadvantaged.* New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1967.

Riessman, F. - *The Culturally Deprived Child.* New York, Harper & Row, 1962.

Review of Educational Research. Education for Socially Disadvantaged Children, 1965, vol. XXXV. no. 5.

Appendice 2

Enfant en milieux défavorisés [1]

1- Mauvaise préparation de l'enfant pour son entrée à l'école

a) retard intellectuel

Dès l'entrée à l'école, on constate un écart entre l'enfant de milieu moyen et celui de milieu défavorisé. En effet, celui-ci, à cause de raisons diverses, n'a pas reçu le pré-requis nécessaire pour commencer une 1ère année.

À son arrivée à l'école, à 6 ans, son vocabulaire, ses expériences visuelles, perceptuelles et auditives sont pauvres et souvent incohérents. Cette situation, au départ, oblige un début lent, parfois pénible. Bien que cet enfant soit d'intelligence normale, son rythme d'apprentissage est ralenti. Cet enfant demande une attention particulière et individuelle.

Le professeur multipliera avec lui les exercices de verbalisation et de manipulation. L'enfant doit apprendre à s'extérioriser, à s'exprimer, avant de commencer la lecture. On constate donc un premier retard et une adaptation lente de l'enfant à son nouveau milieu.

b) absence de culture

Cet enfant manque de mots pour s'exprimer et d'expériences qui auraient favorisé un développement sain dès ses premières années. À 6 ans, l'enfant de ces milieux peut nous parler de son père, sa mère, sa maison, son quartier, la rue, la ruelle, les voisins et la bataille; c'est là tout son univers et les expériences enrichissantes en sont absentes.

Les parents, devant les nombreux problèmes d'ordre matériel, logement trop petit, famille nombreuse, maladie, échec et chômage du père, oublient la formation individuelle de l'enfant. Dans ces foyers, il y a peu de culture et on ne se soucie pas de celle de l'enfant. On constate de nouveau l'importance, dès le départ, de verbalisation, de manipulation et de travail individuel.

c) troubles psychologiques

Également, par une mauvaise préparation au foyer, l'entrée à l'école peut devenir la cause indirecte de troubles psychologiques. Pour certains parents, l'école est un refuge, un lieu sûr pour l'enfant, une occasion de placer un enfant trop encombrant et turbulent à la maison, à cause de l'exiguité des pièces et de l'absence d'endroit pour qu'il s'amuse sans danger. Pour cet enfant, l'école et le maître deviennent symboles de punitions et d'obligations. Il présentera une attitude défensive, craintive et fermée. Les relations entre la famille et l'école seront difficiles à établir. Le comportement parfois étrange de l'enfant, son isolement dans un cadre différent de celui où il vit, retardent ses chances d'adaptation rapide.

Il nous arrive d'être en présence de cas contraires, c'est l'enfant sur-protégé, isolé du milieu et du contact avec les enfants de son âge et celui d'une mère trop possessive. Ces enfants ont besoin de socialisation avant de suivre un programme scolaire régulier. Leur sentiment d'insécurité vient d'abord des parents qui affichent une attitude de méfiance face à l'école et au professeur. Ces derniers parents accompagnent régulièrement l'enfant à l'école et le quittent à regret.

(1) Communication présentée à la Table Ronde No 5, lors du Ve Congrès du C.Q.E.E., en décembre 1967.

II- Manque de motivation et d'intérêt pour les plus grands

a) santé faible, sous-alimentation

On constate souvent chez l'enfant de milieu défavorisé une absence de motivation et d'intérêt pour un travail d'ordre scolaire. De nombreux facteurs en sont la cause, retenons les principaux remarqués à l'école. Une santé faible ou une mauvaise alimentation sont parfois les débuts d'un retard et d'un manque d'intérêt de l'enfant pour ses activités. Il s'en suivra un regroupement avec des enfants plus jeunes, un intérêt à la baisse et souvent plus d'agitation. L'enfant qui n'a pas déjeuné sera nerveux et incapable d'efforts prolongés, son travail sera médiocre.

b) problèmes familiaux, travail de la mère, absence d'un parent au foyer

À ces facteurs d'inadaptation et de manque d'intérêt pour l'école, on trouve également les problèmes familiaux nombreux au milieu desquels l'enfant vit tous les jours. Certains jours, l'attention pour cet enfant peut devenir très pénible et même impossible. La collaboration et la compréhension du professeur sont alors indispensables.

L'enfant trop jeune à qui on remet les responsabilités de l'organisation des repas et du soin des jeunes enfants, à cause du travail de la mère, réagit parfois de façon négative devant un effort scolaire.

Enfin, dans ce milieu, on constate souvent l'absence d'un des parents au foyer, par maladie, décès, hospitalisation prolongée, placement en institution. À l'école, l'enfant a vraiment besoin d'une présence adulte équilibrée.

c) grande mobilité, changement fréquent d'école ou de foyer

Il y a aussi les enfants qui changent souvent d'écoles suite à un déménagement ou à un placement en foyer.

À l'occasion de chacun de ces déplacements, ce qui peut se produire deux ou trois fois dans une année, l'enfant doit s'adapter et s'intégrer à de nouveaux groupes. À peine est-il installé qu'il lui faut repartir. Comment obtenir de ces enfants, un goût pour l'étude quand ils sont en perpétuel mouvement !... Les retards s'accumulent en même temps que diminue le désir d'apprendre.

d) absences nombreuses

Enfin, en milieux défavorisés, on choisit toutes les occasions pour s'absenter de l'école. Parfois, les parents encouragent un tel absentéisme en retenant l'enfant pour s'occuper des plus jeunes.

Les horloges fonctionnent peu ou pas du tout. Par un contrôle régulier, on arrive à réveiller les gens assez tôt, pour recevoir l'enfant au milieu de l'avant-midi. Après un tel réveil, un déjeuner pris à la hâte, parfois pas du tout, l'enfant ne sera qu'une présence passive pour le reste de l'avant-midi, son travail scolaire ne saurait être efficace.

Conclusion

L'enfant de milieux défavorisés n'est pas plus mauvais que l'enfant de milieux moyens, il en est différent, notre mode d'approche doit donc en être varié.

Tous les enfants de ce milieu n'ont pas nécessairement pour acquis les attitudes énumérées, mais il reste que les enfants vivent en contact les uns avec les autres, ils sont sensibilisés aux problèmes qui les entourent.

Souvent témoins de comportements misérables, parfois directement la cause, ils ne peuvent rester insensibles à la misère.

Dans toutes les classes se rencontrent des enfants malheureux qui auront une influence sur le fonctionnement et l'organisation du travail. Il appartient au professeur de créer dans sa classe le climat de sécurité et de joie, si nécessaire à ces enfants.

Décembre 1967 **Marie-Paule Martel**

Appendice 3

La formation et l'attitude des enseignants (1)

Introduction

La société se donne des écoles à la mesure de son image et de ses aspirations. À travers l'école, en effet, la société transmet à ses futurs membres des instruments et techniques d'apprentissage, des connaissances dans divers domaines culturels et professionnels. L'école fait, cependant, plus que préparer les jeunes à devenir des membres utiles de la société, elle transmet un mode de vie, un mode de penser, des schèmes de valeurs qui prédisposent déjà ces jeunes à s'intégrer, sans trop de conflits, dans une société déjà établie et bien structurée.

On devrait, je crois, étudier plus à fond ces relations entre la société et l'école et redéfinir les objectifs de l'école, mais là n'est pas l'objet de l'intervention qui nous est demandée dans les cadres du présent colloque.

Nous prendrons donc comme point de départ cette constatation d'un fait de plus en plus évident et inquiétant pour tout éducateur: l'école ne rejoint pas ses objectifs en milieux défavorisés. Dans ces milieux, en effet, une importante proportion d'enfants se présentent à l'école sans préparation suffisante, échouent de façon plus ou moins répétitive et systématique, abandonnent l'école sans avoir complété les apprentissages qui leur auraient permis une intégration positive au monde du travail et une participation constructive à la culture de cette société. En d'autres termes, une importante proportion des enfants de milieux défavorisés demeureront, comme leurs parents, des individus socialement marginaux.

L'échec scolaire des enfants, ou l'échec de l'école auprès de ces enfants (ce sont deux aspects complémentaires d'une même réalité), a fait l'objet de diverses études et analyses. On a pu déterminer ainsi certains facteurs responsables de ces échecs, tels le manque de collaboration des parents, le manque de préparation et de motivation des enfants, l'inadaptation des programmes et des méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des enfants, etc. Ces études ont d'ailleurs permis d'offrir, dans les milieux défavorisés, de nouveaux services dont l'efficacité est déjà évidente, qu'on songe par exemple au travail d'animation auprès des parents, à l'établissement de pré-maternelles, etc.

Un des facteurs, souventes fois souligné mais peu approfondi, et qui apparaît comme fondamental à une véritable réforme de l'école en milieux défavorisés, vise précisément le personnel enseignant. Il me semble qu'à cet égard les mêmes démarches s'imposent: de quelles façons et dans quelle mesure l'éducateur lui-même peut-il contribuer à expliquer l'échec scolaire et, ensuite, quelle aide peut être apportée au personnel enseignant ?

(1) Communication présentée au Colloque de la C.E.C.M. sur L'enfant en milieu défavorisé, le 18 avril 1970.

I Source des difficultés d'adaptation et de communication

Il est certain que, dans les milieux défavorisés, les enseignants ont non seulement de la difficulté à "faire apprendre" aux élèves, mais ils ont tout autant, sinon plus, de difficulté à intéresser les élèves, à s'y adapter et à communiquer véritablement avec eux.

Sans blâmer qui que ce soit, puisque chacun de nous doit lui-même se remettre en question, cherchons à mieux comprendre la source de ces difficultés d'adaptation et de communication, cherchons à comprendre pourquoi l'éducateur est perçu par les élèves de milieux défavorisés comme un "étranger".

Notre brève démarche considérera successivement l'éducateur comme un citoyen, comme un professionnel et comme travaillant le milieu scolaire.

1- Comme citoyen d'une classe sociale donnée, l'éducateur peut très difficilement échapper aux attitudes négatives ou préjugés qui sont inhérents à la culture et à la mentalité de son milieu. Il est important que, dans une première étape, chacun en prenne conscience. Notre milieu social et culturel, à cause même des valeurs qu'il a construites et s'est données, ne peut que percevoir comme inférieures les valeurs qu'il a "dépassées". Ainsi, émotivement, l'on dévalorise souvent le travail manuel et, forcément, la classe ouvrière, ceux qui vivent au jour le jour et dont toute vie ou survie est liée au labeur des mains. Ayant conscience de nous être nous-mêmes (nous ou nos parents) donné le statut socio-économique ou le niveau culturel qui sont nôtres, nous sommes portés à sous-estimer ceux qui ne sortent pas de leur misère et qui semblent s'y résigner; ceux qui ne savent pas administrer leurs minces revenus ou allocations de façon "rationnelle", leurs priorités ou échelles de valeurs étant différentes des nôtres; ceux qui ne savent pas utiliser leurs nombreux temps libres pour accroître leur culture et acquérir gratuitement une formation professionnelle qui leur permettrait de n'être plus à la charge de l'État.

2- Comme professionnels, combien d'enseignants ont fait le choix personnel d'enseigner dans les milieux défavorisés, combien aspirent à un changement d'affectation ou à une promotion qui leur permettrait de quitter le milieu, combien, enfin, se sont résignés à y demeurer parce que l'adaptation est faite et que leurs "illusions" du départ sont maintenant dissipées ?

On reconnaît aisément qu'il est très difficile et parfois déprimant d'enseigner en milieu défavorisé, surtout pour les jeunes éducateurs. En effet, chaque professionnel, particulièrement au début de sa carrière, a besoin de découvrir et d'affirmer sa valeur propre à travers les résultats de son action. Or, en éducation, les buts fondamentaux sont des objectifs à long terme; à cet égard, il n'y a donc pas de résultats concrets immédiatement tangibles. Les seuls résultats immédiats sont les acquisitions d'ordre académique. Le jeune éducateur risque donc de survaloriser ces rendements académiques des élèves puisque c'est à travers eux qu'il cherchera à évaluer l'efficacité de son travail et à s'évaluer lui-même comme bon ou mauvais professeur. Là est certes la principale pierre d'achoppement. Le professeur réalise vite qu'auprès d'un très grand nombre d'élèves, l'enseignement même le mieux préparé "ne passe pas"; que, même en tentant d'inventer, le professeur ne peut suivre son programme, qu'il ne peut comparer les résultats de sa classe à ceux de ses collègues d'ailleurs. Le professeur qui ne se sentirait pas suffisamment soutenu par une équipe ou des confrères d'expérience risque de douter de lui-même ou de se rassurer "artificiellement" en se disant que si quelques-uns des élèves réussissent, il ne peut donc être lui-même responsable des échecs des autres élèves. C'est alors du côté des parents peu collaborateurs ou des enfants mal préparés et pas intéressés à l'école que le professeur trouvera les explications de l'échec scolaire; ce qui accentuera grandement ses difficultés de communication avec les élèves et ses difficultés de collaboration avec les parents.

3- Le milieu scolaire lui-même est souvent une source de difficultés pour l'éducateur. Avant même d'avoir commencé à travailler en milieu défavorisé, le professeur dispose déjà d'une foule de renseignements qui, en soi, ne sont pas de nature à susciter une image positive de son milieu de travail. On sait, par toutes sortes de publications et de dossiers, qu'aux tests d'aptitudes scolaires et qu'aux tests de rendement académique, les élèves de milieu défavorisé sont nettement inférieurs aux élèves des autres milieux. Le professeur sait à l'avance que l'échec de ses élèves est déjà statistiquement prévu et calculé, que le taux d'absentéisme est depuis longtemps le plus élevé de la C.E.C.M. (au départ, l'on s'attend à ce que près de 20% des élèves manquent un mois de classe et plus). Il sait que, parmi ses élèves, beaucoup abandonneront très tôt l'école et qu'ils auront vite oublié ce qu'ils auront péniblement acquis. Il sait, enfin, que c'est parmi ses élèves que se recruteront un grand nombre de délinquants et de mésadaptés sociaux.

Il me paraît important de rappeler ici que le milieu scolaire, s'il se limite à transmettre ces données statistiques, ne contribue certes pas à susciter beaucoup d'enthousiasme chez les éducateurs oeuvrant en milieu défavorisé; il contribue plutôt à leur donner une image négative des enfants et adolescents qui leur seront confiés et une image négative de leur propre travail d'éducateurs, l'accent étant davantage mis sur leur échec partiel que sur leur réussite auprès d'une partie de ces enfants.

Après avoir fait ressortir ce qui dans le contexte social, professionnel ou scolaire handicape l'éducateur dans son travail et sa communication avec l'élève, voyons un peu quelle aide peut lui être apportée.

II Programme de formation et modes d'implantation

Les exigences très particulières de l'éducation en milieux défavorisés nécessitent évidemment des éducateurs particulièrement engagés, dynamiques et optimistes. Comment se donner ces éducateurs, comment aider ceux qui travaillent déjà dans ces zones ?

Une sélection des candidats doit sûrement être envisagée et dans un bref délai. Par une sélection, j'entends un double processus: tout d'abord, l'éducateur doit lui-même choisir d'enseigner dans ces milieux et refaire périodiquement ce choix personnel: le milieu doit aussi s'assurer des qualités personnelles et professionnelles des candidats et de la nature de leurs motivations.

La sélection, mesure de précaution, ne saurait cependant suffire dans le contexte actuel; des mesures positives de formation et des services d'aide complémentaire doivent également être prévus et organisés dans l'immédiat. Pour tous les éducateurs des milieux défavorisés, un complément de formation est nécessaire. Ce complément de formation devrait viser trois objectifs essentiels:

1- permettre aux éducateurs de clarifier leurs propres attitudes émotives à l'égard des enfants de milieu défavorisé et de leur rôle auprès de ces enfants;

2- mieux connaître les traits culturels et les valeurs particulières de la population défavorisée, le mode de fonctionnement intellectuel, l'attitude scolaire, l'image de soi au plan personnel et social, et enfin, le niveau d'aspiration des enfants et des adolescents;

3- une initiation pratique à diverses techniques de communication et d'animation de groupe pouvant aider l'éducateur dans ses relations autant avec ses élèves qu'avec leurs parents.

Ce complément de formation devrait pouvoir être offert aux maîtres en exercice sous forme d'ateliers de travail ou de sessions de perfectionnement et aux futurs maîtres sous forme de cours pratiques ou de stages optionnels. Toutefois, pour un groupe particulier de maîtres, une formation spéciale nous semble indispensable. Nous songeons aux maîtres qui se destinent:

- à l'enseignement pré-scolaire (prématernelle, maternelle et classe d'attente)

- à l'enseignement du premier cycle à l'élémentaire qui doit, selon nous, devenir un cycle d'observation et d'évaluation systématique des enfants culturellement défavorisés; un cycle d'éducation spéciale pour tout enfant qui, sans être déficient mental, ne pourra combler le retard de développement général acquis aux cours des premières années de vie et se développer au maximum sans des mesures particulières de type correctif et "compensatoire". (1)

Je tiens, cependant, à préciser que lorsque je parle d'un programme d'éducation spéciale et, parallèlement, d'une formation spéciale des maîtres, je réfère à une partie seulement de la population scolaire de milieux défavorisés. Je crains, en effet, qu'à partir de diverses études sociologiques, psychologiques ou pédagogiques, l'on ait généralisé à l'ensemble des enfants de milieux défavorisés des traits et des caractéristiques qui ne se retrouvent vraiment, de façon nette et stable, que chez environ 20 ou 25% de ces enfants. Ce sont ces derniers qui pourraient être qualifiés de "culturellement défavorisés", c'est-à-dire qui présenteraient les traits et valeurs de défense, d'adaptation ou de survie caractéristiques d'une sous-culture et qui présenteraient un important retard de développement. La littérature scientifique a dressé un portrait détaillé et minutieux de l'individu défavorisé; il y a lieu, je crois, de se méfier d'une application rigide de ce prototype à tout enfant de milieu pauvre et à ses parents. Les enfants qui, dans les zones grises, s'adaptent bien à l'école et y réussissent sont tout à fait comparables aux enfants de milieu moyen; c'est, du moins, ce qui ressort actuellement des recherches que nous poursuivons en psychologie scolaire à l'Université de Montréal.

(1) Pour ces derniers enfants, tout apprentissage académique qui ne s'appuierait pas sur des pré-requis d'ordre perceptuel, moteur et socio-affectif et sur des structures mentales appropriées, se limiterait à une acquisition d'automatismes ne pouvant logiquement fonder aucun apprentissage réel ultérieur.

Nous ne nous attarderons pas ici à préciser ce qui devrait constituer les lignes maîtresses d'un programme de formation spéciale des éducateurs. Certains programmes-cadres qui existent déjà constituent des guides valables qu'il suffirait d'adapter aux besoins particuliers de notre milieu. Nous terminerons plutôt notre exposé par quelques considérations plus pratiques.

Concernant les enfants que nous avons précédemment qualifiés de culturellement défavorisés, nous posons la question: sont-ils ou non des enfants exceptionnels ? Théoriquement oui, puisqu'on les retrouve dans toute classification des exceptionnels, même ici au Québec, et que des travaux leur sont consacrés dans les congrès sur les exceptionnels, au Québec comme ailleurs. Pratiquement, cependant, il ne semble pas qu'on ait appliqué à leur égard les normes qui prévalent actuellement pour l'ensemble des exceptionnels comme, par exemple, un professeur par 10-12 ou 15 élèves.

Sur ce point, il y aurait donc lieu de demander de la part du ministère de l'Éducation et de la C.E.C.M. une prise de position officielle et consistante.

Concernant le personnel enseignant, enfin, je ne crois pas qu'un effort de formation spéciale ou de complément de formation puisse avoir des effets réellement valables si certaines conditions ne sont pas remplies; voici certaines de ces conditions.

1. Des mesures spéciales doivent être prévues à l'intention des principaux et des administrateurs scolaires des milieux défavorisés pour répondre aux mêmes objectifs de sélection et de perfectionnement professionnel.

2- La tâche de l'éducateur doit être perçue et planifiée comme étant essentiellement un travail d'équipe. Le milieu doit créer des conditions pour que ce travail d'équipe se fasse réellement et systématiquement, pour qu'il soit partie intégrante de la tâche de l'enseignant et non un surplus laissé au bénévolat de certains individus.

3- Le rôle et le statut de l'éducateur en milieu défavorisé doit être socialement et concrètement reconnu et revalorisé.

4- L'éducateur doit pouvoir compter sur l'aide de conseillers pédagogiques d'expérience, sur l'équipement, la documentation et le matériel nécessaires à son travail, à sa créativité et à sa prise d'initiatives.

5- L'équipe d'éducateurs, principal et professeurs, doit bénéficier de façon stable des services professionnels de personnes de diverses disciplines, afin qu'un travail intensif puisse être mené de front aussi bien auprès des enfants et adolescents que de leurs parents; la collaboration des ressources communautaires existant dans le milieu doit également être obtenue, planifiée et coordonnée.

6- Des travaux de recherches sur l'efficacité de procédés ou d'initiatives pédagogiques doivent être considérés comme prioritaires et la collaboration des éducateurs à ces travaux doit être assurée.

Charles E. Caouette, Ph. D.
Avril 1970

Sources de référence

Bloom, B.S., Davis, A. and Hess, R. *Compensatory Education for Cultural Deprivation.* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Hellmuth, Jerome (Ed.) *Disadvantaged Child.* Volume I. Special Child Publications, Washington 1967. Volume II. Bruner Magel, Inc. 1968.

Usdan, M., Bertolaet, F. (Ed.) *Teachers for the Disadvantaged.* Follet Publishing Company, 1966

Passow, H.A., Goldberg, Miriam and Tannenbaum, A.J. (Ed.) *Education of the Disadvantaged.* New York, Holt, Rinehart and Winston Inc. 1967

Liste des thèses qui ont fait l'objet du présent rapport

Thèses déposées

Bock-Roche, Paule (1973) : Capacité d'attention et rendement scolaire en milieu défavorisé. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Bourbeau, Gérald (1970) : Les effets des stimulations sociales chez des enfants de sixième année de niveaux socio-économiques moyen et inférieur. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

Claes, Michel (1975) : Un programme de développement de la motivation auprès d'un groupe d'élèves du secondaire accusant un faible rendement scolaire. Thèse de doctorat. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation. Université de Louvain.

Comeau, Judith (1975) : Comparaison du langage oral de sujets de 10 ans et 16 ans de deux milieux socio-économiques. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Dionne, Michel (1975) : Étude sur la capacité d'abstraction conceptuelle des retardés mentaux éducables. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Ledoux-Martel, Carole (1971) : L'apprentissage des mathématiques chez les enfants de troisième année de niveaux socio-économiques moyen et inférieur. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

Morse-Chevrier, Jean (1975) : Le diagnostic différentiel du retard mental en milieu défavorisé par une tâche d'apprentissage opératoire. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Otis, Rodrigue (1973) : Modification des attitudes du rendement en mathématiques chez des étudiants sous-productifs par une technique opérante avec jetons. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Pagé, Michel (1971) : Étude de la structure de la phrase: élaboration de techniques et comparaison d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Ross-Burger, Martine (1970) : Utilisation relative des gestes et des mots chez des enfants d'âges et de milieux différents. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

Salomon-Reynaud, Anne (1975) : Étude comparative de deux groupes d'enfants dyslexiques issus de milieux socio-économiquement différents (milieu moyen, milieu défavorisé) à l'aide d'un test différentiel d'aptitudes psycholinguistiques (I.T.P.A.). Thèse de doctorat inédite. Université de Caen, France.

Tardif, Jacques (1973) : Impact de la pertinence du contenu des activités de lecture sur l'intérêt et l'apprentissage de cinquième année en milieu défavorisé. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Tassé, Louise (1971) : La médiation verbale dans l'apprentissage mnémonique chez l'enfant de milieu socio-économique défavorisé. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

Thèses non déposées

Choquette, Yves (en préparation) : Évaluation comparative des attitudes scolaires d'élèves de milieu moyen et défavorisé (titre provisoire). Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Durocher-Milani, Louise (soutenance à venir) : Étude du niveau de développement socio-affectif de l'enfant de milieu défavorisé. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

Fafard, Françoise (en préparation) : Effets de l'application d'un programme de développement perceptivo-moteur à des enfants de milieu défavorisé (titre provisoire). Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Gatien, Louise (en préparation) : Étude des comportements de dépendance et d'autonomie chez des enfants de milieu moyen et défavorisé (titre provisoire). Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

Salamé, Ramzi (en préparation) : La motivation à l'accomplissement et l'auto-évaluation des performances en relation avec le rendement scolaire. Thèse de doctorat. Université de Montréal.